



VEPOP-SUS

Este livro está sendo publicado por iniciativa do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS.

Esse Projeto é uma iniciativa de apoio e fomento às experiências brasileiras de extensão universitária na linha da Educação Popular em Saúde, financiado pelo Ministério da Saúde a partir da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS).

Atua a partir de pesquisadores e consultores ancorados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Uma de suas frentes de atuação é o apoio ao desenvolvimento e divulgação de publicações relevantes para o aperfeiçoamento da extensão universitária



Ministério da
Saúde

SGEP
SGTES



SUS



UFPB



Editora do
CCTA

CADERNO DE EXTENSÃO POPULAR

Textos de referência para a extensão universitária

Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS

CADERNO DE EXTENSÃO POPULAR
Textos de referência para a extensão popular

O Caderno de Extensão Popular é voltado aos autores e atores de uma nova universidade, a qual é, também, construída paulatina e cotidianamente a partir de diversas práticas e iniciativas no campo da Extensão.

Por meio dessas realizações, processos educativos extensionistas ensejam oportunidades e espaços para a transformação das abordagens, dos princípios, das práticas, dos temas e dos conteúdos de aprendizagem nas atuais universidades e centros de ensino superior.

Estamos falando, efetivamente, da Extensão Popular, cujos protagonistas são sujeitos espalhados em todo o território nacional, aos quais essa obra é dedicada.

Nesse sentido, o presente Caderno é tanto para aquelas pessoas que estão inseridas em experiências nesse campo e queiram aprofundar reflexões, aprendizados e caminhos nesse sentido, como aquelas que estejam ainda se achegando no debate e, curiosas, querendo conhecer mais a temática.

**CADERNO DE EXTENSÃO POPULAR:
Textos de referência para a
extensão universitária**

Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS
Vivências de Extensão em Educação Popular e
Saúde no SUS



REITORA
MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA DINIZ
VICE-REITORA
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



Diretor do CCTA
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
Vice-Diretor
ELI-ERI LUIZ DE MOURA



Conselho Editorial
CARLOS JOSÉ CARTAXO
GABRIEL BECHARA FILHO
HILDEBERTO BARBOSA DE ARAÚJO
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

Editor
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Secretário do Conselho Editorial
PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração
Coordenador
PEDRO NUNES FILHO

ORGANIZADORES

Ernande Valentin do Prado
Eymard Mourão Vasconcelos
Adriana Maria Macêdo de Almeida Tófoli
Daniela Gomes de Brito Carneiro
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Darlle Soares Sarmento
Luana Jesus de Almeida da Costa
Bruno Oliveira de Botelho
Islany Costa Alencar
Luciana Maria Pereira de Sousa

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Alberto Holanda Pimentel Neto
Tamyrys Fernandes Vilar Bento

ARTE DA CAPA

Amanda Pontes

DIAGRAMAÇÃO

Amanda Pontes

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

C122 Caderno de extensão popular: textos de referência para a extensão universitária. Projeto de pesquisa e extensão VEPOP-SUS Vivências de extensão em Educação Popular e saúde no SUS / Ernande Valentin do Prado, et.al. (organizadores). - João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. 500 p. : il. -

ISBN: 978-85-9559-025-0

1. Extensão Universitária. 2. Educação Popular.
4. Universidade e Sociedade. 5. Saúde – Formação Profissional.
I. Prado, Ernande Valentin do. II. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 374.72



O Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS é uma iniciativa de apoio e fomento às experiências de Extensão Universitária na linha da Educação Popular em Saúde, de maneira integrada com os espaços e sujeitos do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como com os grupos, movimentos e iniciativas de saúde do campo popular no Brasil.

Este projeto constitui ação apoiada pela Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS) com apoio do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) e colaboração da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP).

Em sua frente nacional vem atuando a partir de uma equipe operacional de pesquisadores e consultores ancorada na UFPB, com ações de articulação e integração entre as diversas iniciativas e experiências de extensão em Educação Popular e Saúde no país. Toda gestão se dá através de eventos, oficinas, encontros, difusão de informações, compartilhamento de publicações e materiais didáticos no campo da Educação Popular e do SUS. Pela promoção regular do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC) há uma oportunidade de vivências e experiências de estudantes de graduação de todo o

país em práticas de Extensão orientadas pela Educação Popular nos espaços do SUS.

Uma de suas frentes de atuação é o apoio ao desenvolvimento de publicações em andamento e republicações de obras relevantes no âmbito da Extensão Popular, da Educação Popular e da Formação em Saúde, assim como a divulgação de produtos referentes a pesquisas realizadas neste campo e de reflexões sobre estas práticas, no sentido de incentivar e aprimorar o registro, a pesquisa e a sistematização de experiências nas diferentes iniciativas em nível nacional. Os livros editorados, publicados e/ou impressos pela Coleção VEPOP-SUS podem ser encontrados no Portal ISUU: <<https://issuu.com/vepopsus>>

Por meio do VEPOP-SUS, espera-se estimular em todo o país a Educação Popular como expressão da construção de caminhos e novas práticas de saúde na formação dos profissionais, protagonizando o campo popular e os serviços públicos de saúde.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

- Extensão popular: processo de construção de um fazer universitário humanizante, emancipador e comprometido com os grupos socialmente excluídos.....13
Pedro José Santos Carneiro Cruz

PARTE I

TRANSFORMAR A UNIVERSIDADE E REORIENTAR A FORMAÇÃO ESTUDANTIL: DESAFIOS DA EXTENSÃO POPULAR

- As trincheiras na universidade de uma guerra em andamento: a luta para preservar e construir uma sociedade que permita a todos a realização dos anseios fundamentais do coração.....27
Eymard Mourão Vasconcelos

- A universidade precisa de poesia: vivências de um extensionista popular.....33
Isaquiél Macedo Da Rosa

- Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da universidade.....45
Pedro José Santos Carneiro Cruz

- Um Sonho, Um Sentimento, Uma Prece.....79
Carlos Fabrício Fernandes Brazão

- A extensão popular no trabalho comprometido com as classes populares.....92
Maria Waldenez De Oliveira

Currículo invisível: da lagarta à borboleta.....101
Aline Barreto De Almeida

PARTE II

EDUCAÇÃO POPULAR

Educação popular, um jeito de conduzir o processo
educativo.....107
Eymard Mourão Vasconcelos

A educação popular como meio de evolução.....117
Diego Solano Menezes Agra

Educar: ousar utopias da educação cidadã à educação que a
pessoa cidadã cria.....123
Carlos Rodrigues Brandão

O sentido salva.....143
Eymard Mourão Vasconcelos

A radicalidade da cultura rebelde: parte da história da educação
popular no brasil.....147
Carlos Rodrigues Brandão
Raiane Patrícia Severino Assumpção

PARTE III

EXTENSÃO POPULAR

Extensão universitária: bases ontológicas.....153
José Francisco De Melo Neto

Pai e filho unidos pelo mesmo amor175
Eymard Mourão Vasconcelos

O que é popular?.....	183
	<i>José Francisco De Melo Neto</i>
Distância.....	209
	<i>Mayara Floss</i>
Ninar.....	211
	<i>Mayara Floss</i>
Ir além do aprendizado nas práticas locais de extensão: o significado pedagógico da participação no movimento nacional de extensão.....	213
	<i>Pedro José Santos Carneiro Cruz</i>
Autonomia e extensão universitária.....	242
	<i>José Francisco De Melo Neto</i>
Vila Dique: histórias que só existem quando contadas.....	257
	<i>Renata Soares Cost</i>
Entre bentos, anjos e loucos.....	267
	<i>Marcos Oliveira Dias Vasconcelos</i>

PARTE IV
EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS INTERFACES
COM A ÁREA DA SAÚDE

Primeiros delineamentos de uma pedagogia popular para a formação profissional em saúde.....	275
	<i>Eymard Mourão Vasconcelos</i>
	<i>Ernande Valentin do Prado</i>
	<i>Pedro José Santos Carneiro Cruz</i>

Boa sorte.....	333
	<i>Maria Amélia Medeiros Mano</i>
Nova palavra	337
	<i>Maria Amélia Medeiros Mano</i>
Paredemeia	341
	<i>Maria Amélia Medeiros Mano</i>
Um dia.....	343
	<i>Maria Amélia Medeiros Mano</i>
Assistência à saúde aos pobres oprimidos e marginalizados e o amor.....	347
	<i>Eymard Mourão Vasconcelos</i>
O amor transforma muito.....	385
	<i>Juliana Souza Oliveira</i>
A dimensão espiritual da educação popular em saúde.....	391
	<i>Eymard Mourão Vasconcelos</i>
Lidando com a morte.....	443
	<i>Marcos Oliveira Dias Vasconcelos</i>
Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis.....	447
	<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>
Sobre os pareceristas.....	487
Sobre os autores.....	491
Sobre os revisores.....	495

APRESENTAÇÃO

Extensão popular: processo de construção de um fazer universitário humanizante, emancipador e compromissado com os grupos socialmente excluídos

Pedro José Santos Carneiro Cruz

O **Caderno de Extensão Popular** é voltado aos autores e atores de uma nova universidade, a qual é, também, construída paulatina e cotidianamente a partir de diversas práticas e iniciativas no campo da Extensão. Por meio dessas realizações, processos educativos extensionistas ensejam oportunidades e espaços para a transformação das abordagens, dos princípios, das práticas, dos temas e dos conteúdos de aprendizagem nas atuais universidades e centros de ensino superior. Estamos falando, efetivamente, da **Extensão Popular**, cujos protagonistas são sujeitos espalhados em todo o território nacional, aos quais essa obra é dedicada.

Nesse sentido, o presente Caderno é tanto para aquelas pessoas que estão inseridas em experiências nesse campo e queiram aprofundar reflexões, aprendizados e caminhos nesse sentido, como aquelas que estejam ainda se *achegando* no debate e, curiosas, querendo conhecer mais a temática.

Situando o que é Extensão Popular

Mobilizados pela possibilidade de construir exercícios de emancipação e de humanização, diversos estudantes, professores, técnicos e militantes de grupos, coletivos e movimentos sociais têm construído, em todo o país, processos educacionais em

trabalhos sociais nos mais diferentes espaços e contextos, com criatividade, arte, vínculo afetivo, diálogo, compromisso com os socialmente excluídos e com pensamento crítico diante dos determinantes e condicionantes sociais da qualidade de vida, do bem viver e da felicidade. É nesses processos que se constitui o que chamamos de **Extensão Popular**.

Trata-se de uma aquarela multifacetada de iniciativas que, juntas, compartilham de uma explícita intencionalidade, qual seja, a de reinventar, na prática, os estudos científicos e as pesquisas, bem como as estratégias formativas e o ensino por meio da Extensão, compreendida como mergulho profundo na realidade social e como estabelecimento de um diálogo franco, aberto e fraterno com os protagonistas da realidade.

Essas experiências remontam aos anos de 1940 e foram, paulatinamente, sendo construídas, aperfeiçoadas, sistematizadas, fortalecidas e consolidadas. Desde meados dos anos 2000, essa aquarela vem se configurando processualmente como um movimento social, diverso e contundente dentro da universidade brasileira e, até, em instituições de ensino superior de outros países.

Por Extensão Popular, estamos nos referindo às realizações em Extensão Universitária orientadas pelo olhar da Educação Popular. No âmbito universitário, a Extensão Popular constitui, assim, um referencial ético, político, teórico e metodológico a partir do qual diversos grupos de estudantes, docentes, técnicos e outros atores sociais se mobilizam para construir trabalhos em um processo de comunicação intensa com o mundo concreto, e que se dá, tão somente, com o mergulho profundo nessa realidade social, com suas alegrias, dores, confortos, crises, contradições e processos dinâmicos e complexos. É também um símbolo para experiências universitárias onde, pelo trabalho comprometido com as classes populares, aprende-se a ser

mais e a construir uma aplicação da ciência que seja edificante, consequente, dialógica e emancipadora.

Nessa direção, podemos compreender a Extensão Popular como um *trabalho*, que é *social e útil*¹ desenvolvido por meio de um agir crítico, pautado por um processo de construção participativa e compartilhada, com a intencionalidade de articular tanto o ensino como a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em meio a contextos de adversidade, para a superação de problemas sociais e de maneira compromissada com a mudança e o enfrentamento à exclusão social e à desumanização.

A Extensão Popular como movimento social: conquista de espaços e políticas para fortalecer as práticas locais

Historicamente, em torno da concepção de Extensão Popular, organizam-se não apenas práticas sociais, mas também movimentos e organizações de coletivos que lutam, reivindicam e propõem conjuntamente o fortalecimento e a consolidação institucional desse agir extensionista, por meio de uma perspectiva ético-política popular possa pautar, também, a ação universitária como um todo. Essa obra é, também, resultado desse amplo movimento nacional de Extensão Popular, cujos principais marcos e pilares situaremos brevemente nos parágrafos seguintes.

Em 2005, a partir de diferentes encontros, diálogos e debates promovidos nos espaços do movimento extensionista, do movimento estudantil e, principalmente, do movimento de educação popular em saúde, estudantes, professores, técnicos e militantes sociais vinculados a projetos e ações de extensão

1 MELO NETO, J. F. de. Extensão Popular. 2ª ed. Editora UFPB, 2014.

criaram a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), que vem procurando criar canais de troca de experiência e reflexões entre os atores envolvidos nestas. Como base para sua sustentação e construção, seus atores vêm procurando valorizar a construção coletiva do movimento e os encontros presenciais, viabilizados e socializados através de redes sociais virtuais² de comunicações.

A ANEPOP constitui um movimento instituinte de novas formas de integração entre a vida universitária e os movimentos sociais, pautado pelo diálogo entre as esferas que pensam e refletem a extensão em uma ótica progressista. Está sustentado também na insatisfação com a forma como o Congresso Brasileiro de Extensão (CBEU) e as demais instâncias de debate vêm sendo organizadas, assim como diante da desvalorização da participação de estudantes, professores, profissionais e movimentos sociais na construção das políticas de extensão. Seus articuladores percebem que é preciso criar uma nova forma de organizar nacionalmente a extensão, contemplando a participação não só de Pró-Reitores, mas de estudantes, professores, profissionais, movimentos sociais e organizações comunitárias.

Mesmo após 10 anos desde a sua formação, continuamos sentindo que a ANEPOP revelou o quanto não basta termos um trabalho de base forte nas diversas instituições do Brasil. É preciso que pessoas envolvidas nessas iniciativas se disponham a trabalhar em movimentos, intervenções políticas e ações estruturais no contexto nacional da universidade brasileira.

A ANEPOP constituiu um dos principais espaços políticos no processo de luta em reivindicação e de construção da

2 Para entrar nessa rede, acesse: extensaopopular-subscribe@yahoogrupos.com.br. A página do Facebook está em: <https://www.facebook.com/Articulacaonacionaldeextensaopopular/>. O blog da ANEPOP é www.extensaopopular.blogspot.com.

Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS)³, juntamente com outros movimentos sociais e coletivos. Dentre eles, destacam-se, centralmente, a Rede de Educação Popular em Saúde (REDEPOP), a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS) e o Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). Tendo assento titular no Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS) do Ministério da Saúde, a ANEPOP pôde contribuir nos diversos momentos de discussão e sistematização dos princípios, dos eixos, das diretrizes e do Plano Operativo da PNEPS-SUS, inclusive tendo a oportunidade de mediar espaços de articulação de atores da extensão e da própria ANEPOP com entes de gestão do SUS.

Dentre as iniciativas da ANEPOP no processo de construção da PNEPS-SUS, a principal proposta defendida, no que tange à extensão universitária, consistiu na retomada do VEPOP-SUS – Projeto de Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS, uma estratégia do Ministério da Saúde para apoio às ações de Extensão Popular nos espaços do SUS, criada em 2005, mas encerrada prematuramente em 2007.

Como conquista, a ANEPOP pactuou, no CNEPS, com a Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) e a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP), uma nova versão do VEPOP-SUS, inicialmente, como um projeto de pesquisa e extensão coordenado e ancorado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assumindo, essa instituição, uma tarefa de coordenar nacionalmente estratégias de fortalecimento

3 BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro: Brasília, 2013.

da Extensão em Educação Popular e Saúde em todo o país, atrelada à PNEPS-SUS.

Nesses termos, desde 2013, o VEPOP-SUS⁴ visa apoiar e fomentar experiências de Extensão Popular nos espaços do SUS, integrada com os grupos, movimentos e iniciativas de saúde do campo popular. Suas ações são coordenadas por uma equipe da Universidade Federal da Paraíba, buscando articular, nacionalmente, projetos, programas e vivências de Extensão orientadas pela Educação Popular em Saúde (EPS). Nesse sentido, o VEPOP-SUS visa fortalecer experiências comprometidas com a formação de trabalhadores com postura humanística, interdisciplinar, crítica e participativa. Preocupa-se em ampliar as práticas e iniciativas de EPS articuladas à reorientação da formação universitária na saúde, pelo mergulho estudantil em práticas sociais e processos emancipatórios em âmbito comunitário.

O Projeto vem desenvolvendo ações educacionais, eventos formativos e pesquisas, articulando a EPS como elemento constitutivo de caminhos criativos e reflexões na formação estudantil, tais quais: mapeamento de experiências de Extensão em EPS pelo Brasil; impressão e distribuição de publicações e obras de referência na área da Extensão em EPS; mobilização nacional para construção de um Caderno de Extensão Popular; difusão de ideias, diálogos e experiências sobre EPS; apoio à mobilização e formação de sujeitos da Articulação Nacional de Extensão Popular e demais coletivos que valorizem a Extensão; apoio à promoção de eventos na área de formação com ênfase na EPS; realização de edições do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC).

4 Acesse o blog e o site do projeto, respectivamente em www.vepopsus.blogspot.com, www.vepopsus.com.

Essa experiência vem logrando êxito não apenas no sentido de fomentar as experiências, mas também de colocar o VEPOP-SUS na cena acadêmica, social e política da formação em saúde, corroborando para fortalecer experiências, movimentos, diálogos entre sujeitos e reflexões no campo da Extensão Popular, traduzida como trabalho social agregado de uma perspectiva emancipatória. Essa obra é, inclusive, um produto construído por esse Projeto, com publicação e tiragem apoiada por este.

A Extensão Popular traz um sentido singular para a formação em saúde, na medida em que cria condições para a reflexão estudantil acerca dos desafios do mundo, bem como sobre os modos de sentir, pensar e agir populares. O VEPOP-SUS vem fortalecendo esse sentido pelo fomento às experiências locais e suas realizações.

A construção dessa obra e sua importância para a reorientação do fazer universitário tradicional por meio da extensão

Como dito anteriormente, o atual processo de transformação da universidade brasileira somente está sendo possível com a rica diversidade de experiências nas quais acadêmicos vêm exercitando, desde já, novas abordagens, metodologias, iniciativas e caminhos de ensino, de pesquisa e de trabalho social por meio da Extensão com olhar humanizador, emancipador e crítico. Há de se observar, contudo, que esse é um processo paulatino, construído em meio a tensões e contradições, e entremeado de desafios. Os protagonistas dessas práticas precisam, necessariamente, refletir sobre seu trabalho cotidiano e, ao mesmo tempo, aprofundar seus saberes e problematizar diferentes conhecimentos de modo a poder assim aprimorar suas atitudes, habilidades, conceitos, aprendizados e ações, em

um processo pedagógico a partir do qual possa ser, cada vez mais, um sujeito em permanente processo de ser mais e melhor atuar em suas práticas e, conseqüentemente, na transformação da universidade e da sociedade.

Estudar e refletir criticamente e densamente sobre nossas práticas é um exercício obrigatório para aperfeiçoar a ação social cotidiana. Com o Caderno de Extensão Popular, pretendemos oferecer, aos protagonistas das práticas de Extensão orientadas pela Educação Popular, um material com o qual possam dialogar, debater, discutir e aprender elementos importantes para a construção, reconstrução, avaliação e perene qualificação de seus empreendimentos.

Esperamos também que as palavras contidas nas páginas dessa obra possam contribuir no acolhimento e situar das pessoas que estejam iniciando suas trilhas extensionistas, bem como constituam uma, entre tantas, referências para apoiar esses sujeitos no momento de curiosidade, de mobilização de ideias e de encorajamento para enfrentar o dia a dia desse mutirão de trabalhos, de esforços e de sentimentos chamado educação popular.

Como acreditamos que o conhecimento se constrói cotidianamente e que as percepções, reflexões e sentimentos individuais das pessoas que constroem a Extensão Popular são ricos em aprendizados e saberes potentes pedagogicamente, priorizamos, no Caderno, a inclusão não apenas de textos teóricos, mas também de depoimentos e relatos pessoais de pessoas que vivenciaram processos de Extensão Popular ou mesmo que tenham se inquietado com as contradições e conflitos universitários, e tenham externado de maneira escrita suas emoções e caminhos de construção do novo. Mas, evidentemente, valorizamos, também, textos de cunho histórico, teórico e metodológico, como forma tanto de convidar

os leitores a adensar seus conhecimentos acerca das bases fundantes da prática da Extensão Popular, quanto de provocar para que discordem, discutam e dialoguem com os autores a esse respeito, construindo assim-suas ideias teóricas acerca do fazer extensionista popular.

Vale destacar que os textos que compõem esse Caderno de Extensão Popular foram, todos deles, anteriormente publicados em outras obras acadêmicas e literárias nacionais e internacionais. Tal condição foi justamente o fio condutor central da própria ideia e da mobilização de textos para construção dessa obra, uma vez que a intencionalidade do Caderno era, desde a origem, justamente reunir textos de referência, que tivessem significado pedagógico potente para: a formação profissional orientada pela Educação Popular; o apoio e a orientação de estudantes universitários nos caminhos de construção de iniciativas de extensão orientadas pela Educação Popular; o embasamento, do ponto de vista teórico e conceitual, a todas as pessoas que tenham inquietações e inconformações quanto ao atual modelo universitário e que busquem experiências de contraposição, enfrentamento e proposição de novos horizontes diante das perspectivas dominantes do fazer universitário.

Sendo assim, essa obra contém, exclusivamente, textos republicados, que foram considerados relevantes, significativos e essenciais para subsidiar a formação e a prática de estudantes quando de sua inserção em ações de cunho educativo popular, principalmente por meio da extensão, mas também por meio de espaços da pesquisa, do ensino e do movimento estudantil que tenham propiciado um encontro transformador com o mundo concreto e seus sujeitos. Nesse sentido, também buscaram-se mobilizar, por meio de textos, experiências, reflexões e conhecimentos úteis a professores e técnicos do campo universitário que participem dessas iniciativas e também

queiram tanto adensar sua formação como aprofundar a análise de caminhos possíveis para a construção e o estabelecimento de novas práticas no cotidiano acadêmico.

Para tanto, a construção do Caderno se deu de maneira compartilhada com diversos sujeitos e coletivos que orbitam em torno das práticas de Educação Popular e de Extensão Popular em todo o país. Inicialmente, a equipe executiva do Projeto VEPOP-SUS abriu amplo processo de acolhimento de sugestões, propostas e indicações de textos para compor a publicação. Qualquer pessoa que sentisse necessidade ou desejo poderia enviar suas sugestões de textos e publicações que foram pedagogicamente importantes para a construção de seu processo formativo em saúde e na ótica popular. Assim, estudantes, professores, técnicos, militantes de movimentos sociais e populares, atores de diversos coletivos e entidades do campo popular, participaram enviando para a equipe executiva do VEPOP-SUS indicações de textos, fossem de cunho teórico-conceitual, fosse de cunho vivencial, fossem relatos de experiências, mas que, necessariamente, tivessem tido um significado especial no apoio e no estímulo para a prática cotidiana dessas pessoas e para o subsídio e embasamento de sua formação em uma ótica crítica, problematizadora e libertadora.

Em seguida, após reunirmos mais de cem textos sugeridos pelos diversos atores acima mencionados, mobilizamos protagonistas de coletivos nacionais de Educação Popular em Saúde, espalhados por vários estados, para efetivar uma revisão dos textos, no sentido de avaliarem sua adequação aos propósitos do Caderno. Após essa etapa, a equipe executiva do VEPOP-SUS prosseguiu com uma série de reuniões e oficinas nas quais foram consensuados textos aprovados pelos pareceristas, avaliando também a melhor sequência dos textos no Caderno

e, mais do que isso, a organização geral do mesmo, sua divisão em seções, ressaltando-se e discutindo-se o papel de cada seção e seu valor para a formação estudantil.

Dessa forma, o Caderno de Extensão Popular é resultado de um esforço de várias mãos, corações, mentes, dedicações, atitudes solidárias, esforços, suores, sorrisos e lágrimas. É uma construção conjunta e humana para a humanização da universidade brasileira, para inspirar, estimular, mobilizar e sensibilizar as pessoas e os protagonistas universitários no sentido de transformar essa instituição de maneira compartilhada com os saberes, as práticas e as lógicas do mundo popular, da ação comunitária e de seus protagonistas.

Nas palavras de Tiago Zânqueta,^{5,6} baseando-se em Paulo Freire⁷, a Extensão Popular pode, efetivamente, constituir um fazer universitário que promova um encontro amoroso de homens e mulheres com o mundo e mediatizados pelo mundo, dedicando-se à 'pronúncia' e à transformação do mundo e, em o transformando, o humanizem para a humanização de todos e todas.

5 SOUZA, T. Z. de. *A extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos*. Qualificação de tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2017.

6 Jovem militante, educador e pesquisador com atuação significativa na construção de processos e iniciativas em extensão popular, com o qual tive recentemente o prazer de aprender muito, por ocasião de minha participação em sua banca de qualificação de doutoramento, sob orientação da amiga e companheira, Profa. Waldenez Oliveira.

7 FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

PARTE I

TRANSFORMAR A UNIVERSIDADE E REORIENTAR A FORMAÇÃO ESTUDANTIL: DESAFIOS DA EXTENSÃO POPULAR

As trincheiras na universidade de uma guerra em andamento: a luta para preservar e construir uma sociedade que permita a todos a realização dos anseios fundamentais do coração⁸

Eymard Mourão Vasconcelos

Todos os seres têm a mesma origem; um destino comum os une.

Vivemos, no entanto, a ameaça de devastações inimagináveis do sistema da vida por causa da ação irresponsável do ser humano. O dinamismo do capitalismo parece consolidar uma cultura de individualismo alienante, de competitividade entre os seres e de relação utilitarista com a natureza.

Uma guerra está em curso. As forças em luta têm nomes, interesses e discursos elaborados de legitimação. Algumas destas forças têm ações extremamente perversas e espertamente dissimuladas. Outras são ingenuamente cúmplices.

Na história humana, sempre estiveram presentes a opressão, a perversidade, a necessidade de se distinguir pela desigualdade e o uso utilitário de outras formas de vida. No presente, no entanto, a tecnologia agigantou o poder de destruição das ações humanas. O desenvolvimento das ciências da administração possibilitou a criação de gigantescas instituições controladas por poucos e com capacidade de ação global. Os grandes meios de comunicação de massa possibilitaram a

⁸ Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*. Editora Hucitec, 2013.

manipulação ampliada da cultura e das subjetividades. O perigo de destruição da vida chegou a níveis nunca vistos.

O aumento de consumo de bens, a agitação e a alienação, resultantes do sistema, dispersa as vontades, fragmenta os sonhos e acomoda. A gravidade da situação não mobiliza. Um véu adocicado e cheio de brindes encobre o processo de destruição do sistema da vida em andamento.

Cresce o desânimo dos que percebem o perigo e sofrem as consequências de forma mais direta. Muitos seres ameaçados são impotentes diante dos poderosos mecanismos de destruição em marcha.

A esperança é hoje a virtude mais urgente e necessária. Uma esperança que nos mobiliza para a construção de uma sociedade que crie condições e permita a realização dos anseios mais profundos e fundamentais do coração de todos os seres.

Como resgatar e difundir a esperança e a mobilização para o enfrentamento da gravidade da situação?

A esperança é filha do silêncio. Anda com mansidão sobre a terra – ela é sagrada. Distancia-se do turbilhão trazido pelo sistema econômico e político baseado na competição. É preciso permanecer desperto para o Sopro que perpassa tudo o que vive e respira. Escuta sensível. Por dentro deste espaço mental sensível, a esperança se recompõe pela percepção clara do que é fundamental. A determinação para o enfrentamento é mobilizada. Surge motivação e inspiração para estudos bem orientados e reflexão cuidadosa dos desafios e estratégias de enfrentamento.

Pesquisar os anseios fundamentais dos seres para orientar o trabalho social, pois há muitos anseios e inquietações que dispersam e levam a aprisionamentos. Manter a fé, a firmeza e prontidão para o enfrentamento das estruturas sociais e subjetivas da alienação e opressão. Cultivar a solidariedade e

a afetividade nas relações sociais. Sem dispersar, viver a alegria e o amor, anseios fundamentais e, ao mesmo tempo, forças de transformação. Construir organizações sociais e econômicas fundadas na solidariedade e no respeito aos anseios da vida.

Nesta guerra, cada pessoa e cada grupo social têm seu lugar e sua trincheira. É preciso agir localmente, pensando e se articulando globalmente.

A universidade é o espaço importantíssimo nesta guerra.

Para muitos jovens, a universidade é o local de contato com a diversidade de projetos pessoais e sociais presentes na história. Jovens, pela primeira vez, se expõem de forma ampla a correntes teóricas e forças políticas que estão para além do espaço de suas famílias e suas comunidades de origem, criando momentos de intensa reflexão e mudança.

Os projetos sociais em luta estão na universidade representados nos grupos docentes, na forma como suas instituições se organizam, nos conteúdos dos textos estudados, na diversidade dos movimentos estudantis e no clamor e na voz das pessoas ali assistidas.

Universidade, campo de luta voltado para a conquista ideológica dos futuros profissionais guerreiros que jogarão as próximas batalhas. Campo de luta pela consolidação e legitimação de práticas profissionais que irão favorecer, com a aparência de uma escolha apenas técnica, um ou outro lado das forças em luta. Local de pesquisa e aprimoramento de novos projetos de enfrentamento e de técnicas mais eficazes para o fortalecimento dos interesses em luta.

As práticas acadêmicas dominantes trazem embutidas uma educação ideológica, tornada invisível por um discurso técnico de eficiência pedagógica e de preocupação neutra com a multiplicação de formas mais científicas de agir profissional. Ensinam o individualismo, a competição, como

melhor caminho para excelência profissional, e o olhar para o outro em atendimento que desconsidera sua complexidade e suas diferenças. Legitimam a relação com a natureza de modo instrumental. Formam profissionais operadores acríticos de técnicas desenhadas nos grandes laboratórios de empresas e governos marcados por interesses. Multiplicam e legitimam os procedimentos técnicos que geram maior consumo de mercadorias. Reproduzem mentes profissionais conformadas com um modelo de vida centrado no consumismo e na busca de distinção individual. Enfim, uma educação muito adequada ao fortalecimento da organização econômica que está ameaçando o planeta.

Sob o manto de um discurso pedagógico voltado para eficácia e de uma agitação alegre, cheia de paqueras, brincadeiras, encontros, premiações, acontece a guerra entre as grandes forças sociais em luta pela condução da vida na Terra.

Há uma urgência e gravidade no nosso tempo que não estão sendo percebidas pela maioria. Alguns estão percebendo. Cabe a eles o despertar da maioria. Mesmo que pareçam uns chatos estragando a aparente tranquilidade da alegre agitação universitária que deixa rolar os modos dominantes de conduzir a vida, em grande parte gestados nas grandes empresas e poderosos governos, controlados por uma elite econômica.

Universidade, também campo importante de resistência ao processo de devastação do sistema da vida pela irresponsabilidade da ação humana. Há, na universidade, um movimento antigo de busca de novas formas de ensino e de novas práticas sociais que vêm experimentando e difundindo um significativo saber de reorientação do aprendizado e de novas formas de lidar com a sociedade e a natureza.

Para um conjunto considerável de estudantes e docentes mais comprometidos com a transformação social, estruturou-se

um currículo informal que, ao mesmo tempo, critica o modelo dominante de ensino como também aponta caminhos, já testados e aperfeiçoados na atual estrutura universitária, para uma reforma mais ampla. É preciso escutar este movimento.

A extensão universitária é o espaço mais livre para a gestação de novas práticas pedagógicas contra-hegemônicas. É o lugar para o movimento social dentro da universidade. O novo não é gerado apenas a partir da reflexão de grandes intelectuais. Pelo contrário, é fruto principalmente de movimentos sociais. Uma construção coletiva realizada em processos históricos.

A luta por uma sociedade mais solidária, justa e amorosa é muito antiga na história. Com o desenvolvimento da humanidade, suas estratégias foram se transformando. Educação Popular é uma criação latino-americana, em expansão nos outros continentes, que busca incorporar os saberes trazidos da tradição cristã de busca da solidariedade com as reflexões das ciências sociais da modernidade que apontam para a importância do enfrentamento, não apenas das relações pessoais e comunitárias injustas e destrutivas, mas também das estruturas políticas e econômicas geradoras desta injustiça e destruição.

O movimento extensionista brasileiro cresceu fortemente influenciado pela Educação Popular, sistematizada de forma pioneira por Paulo Freire.

O ser humano é marcado pela precariedade e limitação, mas se mobiliza e dá sentido à sua vida por meio de sua aspiração infinita. Perceber a ligação de sua existência limitada e precária com os projetos mais amplos de justiça, solidariedade e integração com toda a natureza, dá-lhe forças para escapar do conformismo com uma vida centrada no consumo de mercadorias e na busca de distinção pessoal.

A percepção e envolvimento nestas grandiosas possibilidades e perigos presentes no trabalho acadêmico, salva os seus profissionais e estudantes da mediocridade, alienação e submissão aos interesses políticos e econômicos de poucos. Cada iniciativa acadêmica, e cada prática técnica realizadas na universidade podem passar a ser gestos voltados para preservar e construir uma sociedade que permita a todos os seres a realização de seus anseios mais fundamentais. É um ato de luta nesta guerra em andamento contra as forças que estão ameaçando submeter a vida à lógica do lucro monetário de uma minoria.

Mas mobilização e enfrentamento sem perder a mansidão, a ternura, o silêncio, a simplicidade e a sensibilidade para o que é fundamental. Com meditação e oração. Um ato de guerrear feito de novo modo. A exasperação e o rancor nos jogam para o lado do inimigo.

A universidade precisa de poesia: vivências de um extensionista popular⁹

Isaquiél Macedo Da Rosa

Muitas dificuldades encontramos
Quando dispostos a mudar a Academia.
Uma nova universidade sonhamos.

Da utopia necessária, à realidade inesperada,
Um grupo de estudantes se dispôs
A reverter sua formação
Construindo um projeto de extensão.

O tempo passou rápido, e a gente tinha prazo.
Finalmente, alguns professores
Sem medo da novidade,
Ajudaram a construir uma nova realidade.

Alguns dias para traduzir
Em palavras, números e conceitos
A voz que vinha de nossos corações
Cansados da alienação, queriam ser sujeitos.

Para minha surpresa,
A pretensão virou realidade.
Esta foi minha primeira lição:
Acreditar no trabalho coletivo para a transformação.

9 Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*, 2013. Editora Hucitec.

O sonho foi batizado,
Virou VEPOP Extremo Sul¹⁰.
Nascia, assim, um projeto de extensão
Que via em Paulo Freire sentido, caminho e razão.

Eu estava terminando o terceiro semestre de Enfermagem,
Hoje minha profissão.
E, ao mesmo tempo em que o VEPOP trazia alegria,
Pesava a responsabilidade de sua construção.

Nosso objetivo:
Conviver com as classes populares!
Dialogar, amar, lutar. . .
A extensão com outra identidade.

Logo o trabalho começou
Achar aqueles que se identificassem com nossa posição
De ir às comunidades para aprender
E não somente reproduzir uma lição.

Integrar diversos cursos,

10 *Nota dos organizadores*: O VEPOP Extremo Sul consistiu de uma ação de extensão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), promovida no contexto da primeira edição do Projeto VEPOP-SUS pelo Ministério da Saúde, nos anos de 2005 a 2007, a qual se estrutura pelo apoio a diferentes experiências de variadas universidades do país com subsídios financeiros, técnicos e pedagógicos para o desenvolvimento de iniciativas de Extensão em Educação Popular voltadas aos espaços do SUS e a formação profissional em saúde na ótica freireana. Além da FURG, foram promovidos nesse período projetos com apoio do VEPOP na UFPB, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Na experiência da FURG, muitos estudantes tiveram uma intensa participação em nível local, a qual se desdobrou em sua participação significativa na ANEPOP e em outros coletivos nacionais de Educação Popular em Saúde, formando uma importante geração de profissionais compromissados com um agir crítico e emancipatório no cotidiano do trabalho em saúde.

Respeitando o saber popular.
Militar pelo SUS
Ação cultural não pode faltar.

O VEPOP atuava em dezessete bairros
Em Rio Grande e São José do Norte.
Nasceu do movimento estudantil
De nossas andanças e militâncias.

Sete grupos de atuação
Faziam toda movimentação,
Espreados em periferias e
Comunidades ribeirinhas.

Participação e controle social,
Passeatas, manifestações, reuniões. . .
Diálogo, estudantes e comunidades
Exigindo da universidade sua função social.

Construindo conselhos locais de saúde
Na parceria com a Saúde da Família
Inseridos no movimento social,
Defendendo a moradia.

Criticando a relação promíscua
Entre silvicultura e universidade.¹¹

11 Em março de 2007, o VEPOP foi proponente e ajudou na construção do Movimento Universitário Unificado, formado por entidades de graduação e pós-graduação, sindicatos e movimentos populares, organizou o I acampamento de alerta ao papel da universidade pública, ao redor da Reitoria da Furg. Nessa oportunidade, denunciamos que o nome da universidade vinha sendo utilizado de maneira indevida, em benefício das indústrias de celulose. O caso é que alguns professores da Furg foram contratados por essas empresas para realizar parte do Estudo e Relatório de Impacto Ambiental, o famoso EIA/Rima. Entretanto, segundo esse movimento, o coordenador do estudo

Repensando a formação em saúde,
Construindo o Fórum Social das Comunidades.

Mas em toda práxis militante,
Política e amor devem enamorar
Ao criticar o sistema neoliberal,
Comungar com os oprimidos é fundamental.

A luta não se faz sozinho,
Mas com coletivos organizados,
Construindo o caminho.
Todos e todas são importantes.

O projeto acabou em um ano,
Mas esse foi o institucional.
Ter participado dessa experiência
Vai durar uma vida inteira.

Atuamos em São José do Norte.
Na outra margem do rio, o povo sofrido
Em seu chão, nossas pequenas pedadas,
Em nossos corações, o pulsar já não era contido.

Estudantes de diferentes cursos da graduação,
Enfermagem, História, Geografia
Educação Física e Oceanologia,

na época, professor Gilberto Griep, promoveu uma campanha pública e ideológica em favor das indústrias, muito antes de o estudo estar concluído. Além disso, afirmava que suas opiniões representavam a posição da universidade. Por esse motivo, marchamos, acampamos e exigimos da Reitoria uma posição perante esses fatos. No segundo dia do protesto, o reitor reuniu a imprensa e disse que o nome da universidade tinha sido usado de maneira indevida e que esse professor não poderia falar em nome dela. Foi uma vitória parcial, mas importante.

Trocaram pegadas nesse terreno carente de atenção.

Companheiros... mais outra lição.
Ter necessidade de dividir o pão,
Bandeira, Marina, Jessie, Samuel e Carão,
A quem considero irmãs/irmãos na luta pela
transformação.

Dessa diversidade cultural,
Alguns saberes e percepções diferem.
Somos plurais e inacabados,
A sabedoria a todos (as) pertence.

Somos um grupo, somos um só,
Somos diversidade, opiniões
Na dança entre teoria e prática,
Pisamos em contradições.

Evidenciá-las criticamente,
É potencializar nosso processo de inconformação.
Seria um cotidiano esvaziado
Mascarar contradições e tensões.

Aí está a beleza da extensão popular
Que não é extensão na sala de aula.
Muros caem, e a voz não se cala.
Todas e todos são intelectuais.

Diálogo, conscientização e luta!
Desse jeito também podemos
Construir outro mundo
Onde entre todos os mundos.

Às vezes, a Universidade nos engana.
São promessas falaciosas que
Nos enviam à escuridão,
Grilhões do *status quo* dominante.

O mercado é adorado,
O individualismo valorizado.
Competir por notas é a questão,
Compromisso social deixado de lado.

Essa é apenas uma parte da realidade.
Como qualquer instituição,
Está sujeita a subversão,
Pois não somos apenas reprodução. . .

Somos reprodução, mas também produção.
Somos correntes, mas também liberdade.
Somos objetos, mas também sujeitos históricos.
Partilhamos faíscas de renovação.

Faíscas incendeiam a contradição.
Consumem e ofuscam os muros já imaginários
Do ventre “domesticador” universitário,
Pássaros que cantam: inconformação.

Que a estrutura institucional não possa
Adormecer e violentar a juventude.
Que nossa consciência e rebeldia
Ganhem conhecimento e ação.

Vozes que gritam NÃO!

A opção tecnocrática e dominadora da universidade.
Vozes que gritam SIM!
A sua opção democrática e popular.

A história não acabou.
A universidade está em crise,
A sociedade está em crise.
Não vamos desistir de sonhar.

Ainda somos poucos na extensão popular?
Diversas iniciativas espalhadas
Querendo conhecer e apreender a realidade
De nossos campos e cidades.

Bairros, gente, costumes e labuta.
Sala de aula ampliada,
Oportunidade singular.
Deixar a caverna de Platão.

Compartilhamos sonhos.
Choramos dificuldades e tristezas,
Mas, sobretudo, nos identificamos.
Somos um só, somos todos!

Enfrentando o silencioso sorriso
De desprezo do capital
Pela socialização de saberes e amores
Na constante busca de nós mesmos.

Ao nos encontrarmos,
Encontramos o outro.
Todo ser é uma centelha

Na imensa chama da vida.

Amar uns aos outros
Como a si mesmo
É a práxis mais militante
E revolucionária que conheço.

Amar também é lutar,
Não desistir, não se deixar conformar.
Levantar a bandeira da solidariedade
Na construção de outro mundo se entregar.

A polifonia do termo educação popular
É interpretada conforme nossa posição
De educação para o povo sem educação,
À educação com politização.

O termo foi usado pela primeira vez
Por educadores e intelectuais latino-americanos.
Levantava a bandeira
Do ensino público e gratuito sem fronteiras.

Nos anos 60, a ação cultural ganha lugar,
Outra forma de aprender e ensinar.
Ao interpretar criticamente as formas de opressão,
Surge uma educação contestadora da escravidão.

Sonhando e lutando junto com o (a) trabalhador (a),
A UNE, nesse período, teve um papel importante.
Atualmente, acredita e apoia o RONDON,
Projeto que a ditadura usou para cooptar estudantes.

Contrariando o desejo de controle,
Mesmo durante a escuridão do poder ditatorial,
A Educação popular apoiou movimentos populares,
Buscou combater o capital pela construção do social.

Educação Popular não é só problematização,
Também não se define com recursos de audiovisual.
Entendo que na sua opção ético-política
Está contida a luta antineoliberal.

É uma educação que busca o diálogo,
A participação e o trabalho cultural e político.
Ela não muda o mundo, mas pode mudar as pessoas.
E as pessoas podem mudar um pouco do seu mundo.

Ela é, antes de tudo, uma possibilidade
Para a emancipação dos oprimidos (todos nós)
Que, como vimos, ao longo da história,
É um caminho bem difícil.

Numa formação cada vez mais mercantilista,
A educação popular tem muito a contar,
Brincando de roda e com a história na mão,
Reinventamos a universidade descalços no chão.

A esperança nos move para a ação
Como nos diz a canção:
“A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade”.

Minha inserção na extensão popular
Não foi à toa, não.

Partiu da indignação da formação em saúde
Que segue o modelo biomédico em questão.
Talvez fosse mais fácil
Ser submisso ao modelo imposto,
Ser um profissional fragmentado.
Contato limitado com a realidade.

O tecnicismo e o biologicismo
Servindo de escudo,
E os hospitais oferecendo
Falsa segurança para nossa formatação.

O ambiente é controlado e preparado.
Ensinam que pessoas não são sujeitos,
São territórios de doenças
Prontos para intervenção.

Mas eu prefiro ser outros,
Como disse Freire:¹²
Não um técnico frio ou reformista,
Mas um educador é para as transformações radicais.

Na educação popular
Aprendi a realidade desvelar,
Que sou um ser político.
Somente com remédios a vida não vai melhorar.

É preciso ser um estudante
E um profissional orgânico.
A sala de aula é o mundo!

12 FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Todos e todas aprendem e ensinam.

Acredito que, na formação acadêmica,
A inconformação não pode faltar,
O compromisso social não é disciplina,
É necessidade para promoção da vida.

A luta pelo SUS
É a luta pela vida,
É a luta por dignidade,
É a luta por cidadania.

Agradeço a todos e a todas
Que compartilharam suas vidas,
Que contribuíram com seu jeito
Na reconstrução desse Enfermeiro.

Um abraço especial
Aos meus companheiros (as) facilitadores (as)
Que, além de escreverem o projeto com pincel,
O construíram fora do papel.

Termino este poema renovado,
Com ainda mais paixão pela Enfermagem e pelo SUS.
Caminhemos juntos rumo à igualdade,
Com esperança e solidariedade.

Pois na extensão popular
Somos a teia, somos quem a tece. . .

Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da universidade¹³

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Ao longo dos anos, a Extensão Universitária vem ocupando o lugar preferencial para a interação da Universidade com a Sociedade em geral. Por meio desse pilar acadêmico, intelectuais, estudantes, professores e técnicos vêm realizando trabalhos sociais, pautados, sobretudo, na construção de produtos educativos, culturais, científicos e tecnológicos *para* comunidades, *com* comunidades e, até, *apesar das* comunidades¹⁴. Nesse campo de práticas, coexistem diferentes realizações orientadas por concepções distintas sobre qual é mesmo a função social da Universidade. Assim, ao longo dos anos, temos várias perspectivas extensionistas, orientadas por distintas teorias, metodologias e, portanto, ideologias.

Neste ensaio, trataremos de uma perspectiva de extensão que nasce de diversas experiências desenvolvidas por setores universitários no seio das classes populares, num diálogo com seus sujeitos. Podemos denominá-la de Extensão Universitária em Educação Popular ou, como vem sendo conhecida nacionalmente, *Extensão Popular*.

13 Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência*. Editora Hucitec, 2013. Quero agradecer imensamente a participação de Maria Amélia Medeiros Mano, pela revisão deste texto. Médica e educadora popular do Rio Grande do Sul, companheira do movimento de extensão popular, sua leitura, amorosa e dedicada, trouxe-me sugestões, provocações, questionamentos e reflexões fundamentais para tornar possível a concretização deste ensaio.

14 Aqui faço referência à proposta de reflexão do Prof. Alder Júlio Ferreira Calado, que diz existir Educação Popular feita *com, para e apesar da* comunidade.

Dedicamos este texto a uma análise teórica da Extensão Popular, organizada em quatro momentos distintos. No primeiro, faremos um rápido percurso histórico no campo da Extensão Universitária, observando como ocorre seu encontro com a Educação Popular, algo marcante para a constituição do que hoje denominamos de Extensão Popular. Em seguida, em uma história, começaremos a situar a Extensão Popular em seus princípios e marcos teórico-metodológicos. Na sequência, debruçar-nos-emos, mais intensamente, em algumas pistas teóricas, marcos conceituais e perspectivas de como fazer a Extensão Popular, dialogando com autores, vivências e movimentos inerentes a esse campo de práticas. Encerraremos o ensaio com algumas considerações importantes a fazer, após tudo o que tenha sido dito, afirmado e perguntado.

Fundamentando as bases da Extensão Popular: as concepções de Extensão Universitária em disputa na relação Universidade-Sociedade

Historicamente, em muitas universidades europeias, prepondera a pesquisa científica como principal produção acadêmica, que gera saberes e tecnologias importantes para a vida em sociedade, nos campos da saúde, da educação, da cultura, das engenharias, entre outras. Em algumas instituições acadêmicas, a atividade prioritária reside no ensino de qualidade máxima, capaz de formar profissionais qualificados para atuarem na sociedade, na prestação de serviços úteis para diversos grupos sociais. Todavia, ao mesmo tempo que se consolidam como instituições de excelência para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, para a promoção e preservação da vida e para o desenvolvimento social, esses modelos de universidade vão sendo questionados em meio a uma sociedade contraditória, estratificada em classes, com uma grande parcela de cidadãos expostos a condições precárias de vida e de sobrevivência.

Ora, se é verdade que a ciência e a tecnologia passaram a contribuir sobremaneira para a resolução de problemas sociais, para a geração de tecnologias educativas de recuperação e promoção da saúde e a criação de técnicas para o desenvolvimento social, também podemos afirmar que esses elementos vêm sendo utilizados por muitos grupos para benefício próprio e acumulação de riquezas, servindo ao “desenvolvimento social” de pequenas parcelas da população. Em muitos casos, o saber científico passou a ser utilizado como instrumento de opressão e legitimação dos setores dominantes, no entendimento da formação acadêmica e do letramento como preponderantes para as realizações de cidadania. Sem falar da exploração e da degradação ambiental resultante de certos avanços tecnológicos.

Assim, enquanto alguma parte da pesquisa e do ensino universitários gera riquezas para as classes dominantes, fica evidente a necessidade de direcionar ações acadêmicas para uma grande parte de trabalhadores e não trabalhadores, expostos a condições desiguais de sobrevivência social, econômica e cultural. Fica claro que aqueles modelos de academia não bastam, principalmente, porque lhes falta outro tipo de inserção científica: o trabalho social.

A partir disso, pergunta-se, de um lado: sendo instituição social *pública*, como a universidade poderia contribuir com o quadro grave de exclusão social e pobreza econômica presente em toda a sociedade? De outro lado, questiona-se: qual é mesmo a função da universidade?

Diante dessas inquietações, diversos grupos acadêmicos passaram, historicamente, a desenvolver ações voltadas para as camadas populares, por acreditarem que a Universidade poderia contribuir com esses setores sociais subalternos, direcionando suas ações de pesquisa e ensino na busca pela realização dos direitos sociais e humanos desses grupos

populares. Portanto, percebe-se que, nascida no seio de uma sociedade contraditória, a Universidade tem se constituído como um espaço de contradições em diversas dimensões, como, por exemplo, quanto à relação Universidade/Sociedade.

Assim, desde as origens das Universidades, convivemos com distintas perspectivas extensionistas. Ilustraremos as principais de maneira breve.

Em fins do século XIX e início do século XX, constituem-se duas importantes correntes extensionistas na Europa e nos Estados Unidos. A partir das Universidades Populares europeias, cultiva-se a tradição da extensão universitária como difusora de conhecimentos, reservada à disseminação de “cultura” para o povo. Com as multidiversidades, os Estados Unidos tornam-se pioneiros em um tipo de extensão caracterizado pela prestação de serviços, dos quais as comunidades residentes no entorno das instalações acadêmicas deveriam ser as principais beneficiárias. Apesar de essas duas tradições terem suas especificidades e características distintas entre si, ambas acabam contribuindo para a cristalização de uma compreensão de extensão ainda muito viva hoje, a assistencialista, em que existe uma relação unívoca da universidade para a sociedade, centrada *apenas* na prestação de serviços, em que não se cogita nenhuma possibilidade de a população intervir nos processos do trabalho social, justamente porque todos são centrados *unicamente* na aplicação técnica. Nesse sentido, cabe destacar que é assistencialista, não assistencial, o que significa dizer que aqui se aliena a dimensão assistencial, na qual a aplicação da técnica é uma parte do processo, mas não o processo todo.

A dimensão assistencial da extensão encontra sua importância no desenvolvimento de intervenções técnicas nas áreas de engenharia, saúde, entre outras, que prestam serviços úteis à população, ou então lhes oferecem consultoria

e assessoria para resolver os problemas pontuais e de caráter estritamente técnico na vida em comunidade, mas envolvendo sua consciência sobre o que se faz, para que se faz e por que se faz. Nesse contexto, o trabalho social universitário participa, quando é necessário para a comunidade, mediante intervenções técnicas muito específicas, como, por exemplo, na construção de um edifício ou em algum procedimento médico, como uma revascularização do miocárdio ou a exodontia na odontologia. São trabalhos que, mesmo sendo explicados e negociados de forma clara e aberta com a população, exigem técnica apurada e qualificada; deles, muitas vezes, dependem vidas. É uma aplicação da ciência articulada com a vida, de acordo com os anseios sociais, mas sem alienar a consciência das pessoas e sem resolver problemas em que a própria comunidade pode se engajar.

Na perspectiva assistencialista, a universidade, por exemplo, chega a uma determinada comunidade, presta um determinado número de serviços e depois “vai embora”, como se os problemas todos estivessem resolvidos. Na dimensão assistencial, a universidade, muitas vezes, assume tarefas e responsabilidades do Estado, prestando serviços que, na verdade, seriam direitos tácitos dos cidadãos. Assim, em vez de refletir com eles sobre as razões estruturais da tímida assistência pública que recebem, substituem o dever do poder público e seguem embora para outra comunidade.

No assistencialismo, entende-se também que a universidade está numa posição cultural superior à comunidade e é capaz de resolver seus problemas. Ela sabe os caminhos e não precisa do saber popular. Ademais, não inclui em sua agenda a transformação social. Já a assistência pode compreender, reconhecer e apoiar o saber popular e observar seus limites para a resolução de alguns problemas, assim como ver os limites,

mesmo da própria ciência e a necessidade de ser aplicada conforme se conheça, saiba e entenda o popular. As práticas de apoio técnico e assistencial não se percebem, necessariamente, melhores ou superiores, mas significativas, e podem contribuir diante de necessidades emergentes, mas sem substituir a ação do popular, conforme possa e deva ser exercida, especialmente na direção da cidadania.

Pela dimensão de disseminação de cultura e assistencialismo, fica fortalecida a ideia da extensão como um espaço acadêmico destinado à socialização dos bens culturais, científicos e tecnológicos desenvolvidos na universidade, não numa perspectiva de construção coletiva e superação das desigualdades, mas de aplicação e aprimoramento das técnicas, por meio do exercício e de transmissão, com a intenção de tentar justificar os gastos públicos com a universidade, alegando que está fazendo o seu “papel social”.

Dessa maneira, essa perspectiva extensionista também cabe como propaganda de diversos grupos sociais e políticos dominantes na Universidade, pois, ao conceder benefícios e serviços aos setores empobrecidos da sociedade, transmitem, *intencionalmente*, a aparência de que há uma preocupação com a sociedade e de que a Universidade, como instituição pública, está direcionando suas ações para esses setores. Pura ilusão. Afinal, como alguém pode estar verdadeiramente preocupado com algo se, ao trabalhar nesse problema, não enfrenta suas causas estruturais e apenas tenta remediar algo que incomoda aqui e acolá? Como dormir tranquilo e continuar desenvolvendo pesquisas, ensino e extensão se os problemas persistem ao longo do tempo, e a ação acadêmica não deu resultados concretos e permanentes para a resolução dos problemas? Que responsabilidade é essa de extensões pautadas pela pontualidade das ações? Ora, como nos dizemos

responsáveis, se fazemos, periodicamente, ações que não envolvem os próprios comunitários na resolução dos problemas? Que sustentabilidade terão ações sociais que não empoderam os cidadãos para resolverem os próprios problemas e conscientizar-se deles? Como nos dizemos responsáveis, se não vamos à raiz dos problemas e preferimos “dar” as respostas a problematizar caminhos possíveis para uma superação permanente das dificuldades?¹⁵

Com o fortalecimento da concepção neoliberal, desde a década de 1990, temos, hoje, no campo acadêmico, outra perspectiva extensionista, que assume claramente suas preocupações e responsabilidades, que não são com as pessoas, mas com o consumo, o mercado: a extensão mercantilista. Sua preocupação está na geração de tecnologias e aprimoramentos para empresas, grandes empreiteiras e para o mercado em geral, colocando o trabalho de professores e estudantes à disposição de um desenvolvimento tecnológico injustamente distribuído, tendo seu acesso prioritariamente a uma pequena parcela da população, a classe dominante. Sua responsabilidade está com esses setores. E é grande, pois o produto da extensão terá aqui um significado sem precedente, visto que deverá ser avaliado, principalmente, pela frieza e agressividade do mercado capitalista, onde não existem desculpas ou problematizações,

15 Com tais questionamentos não nos referimos a todos os esforços sociais empreendidos por grupos autônomos que, comprometidos com as classes populares, empreendem ações assistenciais e de prestação de serviços básicos. Mesmo sem atuar nas causas estruturais dos problemas, via conscientização, entendemos que constituem primeiros (corajosos, essenciais) passos rumo a um diálogo transformador com as classes populares. Todavia, essa afirmativa também lhes serve de provocação. É preciso reforçar nessas ações o sentido de práxis e avaliação crítica sobre para onde suas ações estão conduzindo o público “assistido”. É preciso avançar. Acreditamos que a metodologia freireana, via conscientização e reflexão crítica da vida em sociedade, poderá contribuir com esse processo, que deverá caminhar e autocriticar, sob pena de caírem esses esforços no assistencialismo. Muitos projetos libertários começaram com ações assistenciais, importantes para forjar o vínculo e o compromisso social.

mas o objetivo de gerar lucro e estabilizar o mercado (ou manter os privilégios e as riquezas).

Como ressalta Jezine (2002), na atualidade, muitos setores da Universidade servem ao capital, tanto para cumprir a função de qualificar para o mercado, mediante a formação de recursos humanos e a produção de tecnologias pouco acessíveis aos setores sociais subalternos, quanto para produzir ideologias que, historicamente, vêm impedindo o acesso da classe economicamente desfavorecida ao saber científico sistematizado e, com isso, limitando a luta contra as relações de exploração capitalista. Para compreender esse processo, podemos olhar para a formação em Pedagogia e na Saúde, por exemplo. Forma-se para o privado; para o trabalho no setor privado, na montagem de clínicas, consultórios e escolas particulares, em lugar de formar prioritariamente para o público, o bem comum, o desenvolvimento equânime da sociedade. Na verdade, a universidade é um pouco um laboratório da sociedade; as escolhas das pessoas, de forma geral, são mediadas e fortemente influenciadas por padrão de consumo, de *status* e de poder. Isso se reflete na escolha da carreira e no curso preferido, em uma área que garanta essa “inclusão” em uma sociedade de consumo.¹⁶

Como consequência, hoje se observa uma conjuntura acadêmica predominantemente voltada para o mercado, e não para atender aos problemas dos setores sociais mais excluídos, formando técnicos especialistas, em vez de profissionais política e eticamente comprometidos. Entretanto, justamente por ser um espaço de contradições, foi também dentro dessa universidade que surgiram muitas iniciativas propositoras da democratização do saber e do exercício do papel social da

16 Parágrafo escrito por Amélia Mano, em comentário na fase de revisão do texto.

Universidade, respeitando os saberes e interesses da população. São experiências cujo corpo metodológico e inspirações éticas e filosóficas foram forjadas devido à necessidade de se pensar na resistência ao autoritarismo acadêmico e ao tecnicismo, bem como na premente existência de ações acadêmicas alternativas, pautadas pelo diálogo, pela escuta transformadora, pela parceria no seio das classes populares, em um cair e levantar, acertar e errar cotidiano, em ações centradas na vivência em comunidades e no diálogo como caminhos fundamentais. Se em alguns cursos superiores o contato com a população é mais antigo e gerou vínculos significativos de diálogo extensionista com o popular, como na Medicina e na Educação, somente no início do século XX intensificam-se as iniciativas de interação de grupos estudantis da universidade com a população menos favorecida. E não somente por obrigação curricular, mas por intencionalidades de mudar a formação, contribuir com as caminhadas populares ou participar ativamente da transformação social.

Nessa direção, destacaram-se iniciativas de alas progressistas da Igreja Católica, como na Juventude Universitária Católica (JUC), e grupos e partidos políticos de esquerda em seus trabalhos de base. Além disso, muitos setores acadêmicos criaram ações de extensão popular, inconformados com a frieza institucional diante de um quadro efervescente de mudanças sociais (nos anos 1950 e 60). Um dos principais exemplos é justamente o Serviço de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco, com o Movimento de Cultura Popular (MCP), em que nasceu o Método Paulo Freire.

O movimento estudantil é outra evidencia importante, com entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE), nos anos 50, 60 e 70, e experiências como os Centros de Cultura Popular (CPC). Como ressalta Vasconcelos (2006), o movimento estudantil e as suas lutas podem ser espaço importantíssimo

para experiências ressignificadoras. Em suas ações, disputas, frustrações e conquistas, é um grande espaço para se treinar o estudante como ator social. Sua participação no movimento contribui para o amadurecimento de sua percepção de construção coletiva e para a valorização da sua capacidade de ser e de fazer mais. Que não se limitem apenas a serem bons “alunos”, com ótimas notas e bom rendimento escolar, mas que possam exercitar uma leitura do mundo, propondo-se a intervir nele, para contribuir com a vida em sociedade.

Podemos dizer, então, que a Extensão Popular nasce de vários empreendimentos de extensão e diálogo de grupos estudantis com a população e, mesmo sem ter essa denominação, tinha-se evidente o compromisso social transformador daqueles técnicos, estudantes e professores com os setores “subalternos” da sociedade. Ainda hoje, a Extensão Popular é uma música que se dança sem se saber muito como. Mas se tem claro porque dançamos — o prazer de dançar, o ritmo da música. Como nos lembra o professor Alder Júlio Calado¹⁷ em referência ao filme *Queimada*,¹⁸ “é melhor saber para onde ir sem saber como do que saber como, e não saber para onde ir (CRUZ, 2008)”.

Como vemos, além do inconformismo e da indignação com a estrutura universitária, é o encontro subjetivo dos atores acadêmicos com os atores populares que vêm gerando a chamada extensão popular.¹⁹ É importante notar que muitas experiências

17 Pedro Cruz (ed.). Aula inaugural do Curso de Extensão Popular. Produção da Coordenação do Curso de Extensão Popular (Cexpop), 2008. 1 DVD (35 min), son., color.

18 Produzido em 1969, dirigido pelo italiano Gillo Pontecorvo.

19 A educação popular e a extensão popular vão nascendo também desse encontro de intelectuais e universitários com as classes populares, mas é importante notar que, teoricamente, ainda são invenções dos intelectuais. Amélia Mano bem lembra que “todas as ideias que temos do que seja popular, genuíno das classes subalternas ainda é a nossa visão, o nosso olhar. Poucas pessoas advindas das classes populares puderam escrever, produzir e refletir sobre si próprios. Quem tenta fazer isso com mais proximidade da realidade são os jovens universitários, engajados e militantes, ditos sensíveis às falas e à

surgem sem se configurar, de pronto, como transformadoras. Pelo contrário, muitas ações extensionistas populares têm sua origem em ações de assistência ou prestação de serviços pontuais. Até mesmo em etapas exploratórias de pesquisas sociais sobre os grupos subalternos. Todavia, a abertura para o diálogo, a sensibilização ao reconhecer as desigualdades sociais e o testemunho dos caminhos autonomamente construídos pelos movimentos populares vão possibilitando aos extensionistas (mesmo sem se identificar como *populares*) que empreendam ações que interajam com as causas estruturais dos problemas que afligem aquelas pessoas, conduzindo, paulatinamente, a uma extensão *com a* comunidade, em direção à transformação social.

Dialeticamente, podemos observar que, em diferentes locais do Brasil, a extensão popular encontra-se em diferentes tempos. Em algumas localidades, já há amadurecimento suficiente para empreender ações em parceria com as comunidades e tornar seus sujeitos coautores do processo extensionista. Em outros lugares, já é uma vitória ver professores, estudantes e técnicos só saírem dos muros da universidade para ir a comunidades desenvolver algum tipo de trabalho. Já em algumas universidades, há estudantes interessados, mas não se sabe como

escuta desse outro oprimido, em sua vez e voz. O fato de fazermos isso não nos diminui ou sequer diminui o trabalho ou a intenção, mas devemos reconhecer que ainda somos limitados nessa interpretação do outro porque, simplesmente, não é ele que fala, ainda somos nós que falamos sobre e a partir dele, tentando ser o mais verdadeiros e dialógicos possível, o mais sensíveis e amorosos, mas ainda somos nós. Essa é uma ideia muito minha, que não necessariamente tu ou outro leitor compartilhe, mas acho que a nossa interpretação ainda é imperfeita e pouco suficiente. É o que mais se aproxima e o que de melhor temos no momento, porém ainda há uma lacuna que só vai se desfazer quando um homem simples escrever sua própria fala e contar sua própria história, pensando e interpretando, sem intermediários. Ainda somos nós que estamos lá para ajudá-lo a fazer isso. Tudo bem, seguiremos assim com a esperança de que ele nos tome a caneta e faça por si só". Eu completo trazendo a ideia de Victor Valla: "a crise de compreensão é nossa", presente em VALLA. Apoio social e saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: M. V. Costa (org.). Educação Popular Hoje. São Paulo: Loyola, 1998, pp. 151-79.

começar a fazer extensão popular. Por isso, é preciso sempre que o movimento de extensão popular incentive o debate, a análise crítica, a reflexão acerca das práticas e não “condene”, de pronto, algumas ações sociais, por serem assistenciais ou pontuais. Elas podem ser um primeiro (e ousado) passo para ações efetivamente significativas para a população e os acadêmicos em formação.

Para compreender a Extensão Popular: uma história

Para refletir sobre a extensão popular e compreendê-la em suas múltiplas ações e interações, proponho começarmos o debate teórico com uma breve história.

No dia em que conheci a Comunidade Maria de Nazaré²⁰, ao entrar na primeira casa, foi-me pedido retirar o tênis e sentar no chão para, com as crianças, brincar um pouco enquanto conversava com seus pais sobre a saúde da família. Perplexo com esse jeito de conduzir o “atendimento” em saúde, segui estranhando ao ver o som ser ligado, o pagode tocando alto, e a conversa desenrolando-se. Na minha frente, uma estudante do Curso de Nutrição, como eu, na época, estava conversando sobre saúde e orientando aquelas pessoas no chão, de pés descalços, ao som do pagode. Percebia que ela conhecia aquela realidade; a interação era bonita entre ela e aquela família. Assustou-me mais ainda ver que as próprias pessoas da família indicavam saídas para seus problemas de saúde e moradia, durante a conversa com a estudante, que não anunciava a solução. Preferia sempre começar a conversa perguntando. Mais tarde, aprendi que aquilo era o diálogo. Que o conhecimento científico era só

20 Comunidade localizada na cidade de João Pessoa (PB), com a qual é desenvolvido o Projeto de Extensão “Educação Popular e Atenção à Saúde da Família” (Pepasf), e em que conheci a educação popular e comecei a trabalhar com extensão popular.

mais um. Aprendi imensidões de sabedoria e conhecimento com as pessoas mais simples. Reconheci que o trabalho social é educativo e me apaixonei pela educação.

Mais do que isso. Ao conviver com aquelas pessoas, passava a olhar, perplexa, a discrepância daquele mundo para o meu universo particular, de vida confortável de classe média, e observei que essas pessoas não aceitam caladas as condições injustas em que vivem. Pelo contrário, na privação de direitos e nas duras condições de sobrevivência, elas empreendem lutas, buscam caminhos alternativos, integrativos e contra hegemônicos. Também aprendi com Paulo Freire que, entre os “oprimidos” de nossa sociedade, há aqueles que tanto denunciam o que oprime e incomoda, quanto anunciam um mundo novo, carregado de novas relações sociais²¹. Constatei que, dependendo da relação educativa estabelecida, poderíamos estar conduzindo a conscientização nessa realidade ou a domesticação a ela.

Ao contrário do que transparece a imponência hegemônica do saber científico, no seio das classes populares, há espaço para a criatividade libertadora e a invenção de novas perspectivas para a vida em sociedade, mesmo entre evidentes precariedades, pobreza econômica e dificuldades sociais. É em um mutirão de pessoas inconformadas que se caminha rumo à transgressão das atuais práticas sociais e políticas dominadoras, visando ao compartilhamento de conhecimentos, em busca da promoção da vida, da igualdade de direitos e de justiça. No seio dos chamados setores subalternos da sociedade, podem-se descobrir novos jeitos de pensar e organizar a vida, que vão se cristalizando em novas perspectivas para as relações

21 Em muitas situações, a opressão gera mais opressão, em outras formas ou maneiras mais aprimoradas. Nem sempre, nas classes populares, encontraremos exemplares perspectivas para uma nova vida em sociedade. São muitas as ocasiões em que presenciamos injustiças e autoritarismos. Inclusive aqueles que se anunciam “lideranças populares”.

humanas, sociais, econômicas e educativas. A partir das crises e dos dilemas da vida, surge a necessidade de se vislumbrarem novos jeitos de fazer e conduzir a vida em sociedade²². Todavia, esses novos jeitos de conduzir a vida não são dados certos, prontos e perfeitos. Tampouco são invenções geniais de alguns iluminados. Ora, numa sociedade em profundas contradições e lutas internas por mudanças, essas novas perspectivas de viver em sociedade (que poderíamos chamar de sociabilidades) assemelham-se muito mais a uma dança que a gente não sabe dançar de pronto, mas vai aprendendo conforme a música. Tocada junto com as classes populares, em seus esforços na busca por ser mais, essas canções são dançadas em cirandas, com diferentes sujeitos, de diferentes culturas, interesses e saberes, em roda, de mãos dadas, cirandando.

A Extensão Popular faz parte dessa ciranda. Depois de 6 anos vivenciando a Educação Popular nas práticas de Extensão Universitária, acredito que é a ação das pessoas que vai tecendo a Extensão Popular pelo nosso.

A Extensão Popular

22 Amélia Mano comenta: Não só nos setores subalternos surgem novas perspectivas e novos olhares, mas de muitos espaços que passam por crise de valores ou crise de sobrevivência, lembrando que, muitas vezes, o que determina a mudança é exatamente o fato de existir a dificuldade, a carência. As estratégias são muito mais para superá-las do que para pensá-las e torna-las projeto libertador. Mulheres papeleiras separam lixo, não por consciência ecológica, mas por necessidade e, entre elas, tal como em todas/todos, há a que esconde as latinhas de alumínio em nichos para vender à parte. O mundo é múltiplo, e somos, acima de tudo, humanos, antes de sermos pobres ou ricos, oprimidos ou opressores. País, com seus saberes, vivências e ousadias. É o vínculo entre as pessoas e sua parceria na luta por construir alternativas que promove a construção processual de outras sociabilidades. Por isso, podemos começar afirmando que a Extensão Popular é um movimento ousado dentro da Universidade brasileira, o que nos sugere repensar a atual estrutura acadêmica, pensando como essa instituição do saber pode responder ao urgente clamor de superação das desigualdades e das injustiças, rumo a uma vida em sociedade mais amorosa e libertária.

Existe, atualmente, um forte movimento de fortalecimento das práticas de Extensão Popular. Dentro das mais diversas áreas do conhecimento, essas práticas têm apontado outros caminhos de se fazer e pensar o trabalho social conduzido pela Universidade. Por todo o país, são desenvolvidas experiências, nos movimentos sociais e populares, nos serviços de saúde, nas escolas públicas, nos centros de educação e cultura, nas associações de bairro, etc. Nelas, essa metodologia vem demonstrando, com arte e criatividade, a constante invenção de uma extensão profundamente humanizadora. Todavia, seus atores não se conformam apenas em “inventar”; tornam-se militantes da democratização das relações educativas na Universidade. Encampam um projeto político de transformação da sociedade, construindo outros caminhos distintos desses que temos aí, cuja frente de reivindicação consta da emancipação humana, especialmente dos grupos menos favorecidos.

A Extensão Popular, como movimento, toma corpo nas iniciativas de coletivos de estudantes, técnicos, professores e movimentos populares, insatisfeitos com a atual estrutura acadêmica. Buscam, via extensão universitária, a saída para que possam inventar caminhos outros de relação Universidade/Sociedade. São atores e autores de outra extensão. Através de uma interação marcada pelo diálogo, essa Extensão, orientada pela Educação Popular, caracteriza-se pelo engajamento nos mutirões de luta das classes populares. Participam ativamente dos esforços dos ditos “subalternos” pela conquista de dignidade, autonomia e liberdade. Ademais, contribuem com uma inserção crítica e dialogante do saber científico com as necessidades dessa população, o que se verifica por uma aplicação da técnica de modo respeitoso e significativo para as pessoas. Seja no

campo da Educação, da Nutrição, da Biologia, da Psicologia, da Engenharia, da Administração, enfim.

Todo esse processo vem tecendo o fortalecimento do referencial teórico-metodológico da Educação Popular, nos vários setores acadêmicos, o que vem fomentando reações (esperadas) de outros grupos e setores. Revela, portanto, um quadro tenso de disputas no cenário universitário, no que diz respeito ao que seja mesmo seu papel social. Como assinalamos no início deste ensaio, a Extensão Popular é só mais uma perspectiva de extensão, entre várias. Existem outras extensões, que refletem diversas concepções de Universidade. Temos aí um campo de concepções em disputa, que precisa ser bem mais conhecido e discutido. Por isso ensaiaremos pistas sobre o que seja e por onde caminha a Extensão Popular. Todavia, ao contrário de tentar sistematizar um conceito específico de Extensão Popular, formado por algumas palavras e escrito em poucas linhas, pensamos ser mais relevante e instigante convidar as pessoas que leem para partilhar diferentes elementos, considerações e reflexões que cercam a Extensão Popular como teoria e prática. Fica, então, o convite para abordarmos diferentes aspectos dessa temática e extrapolar essas palavras, levando-as para além deste texto, rumo ao exercício do pensamento crítico, individual e coletivo e à qualificação das ações empreendidas.

Podemos começar refletindo que pensar numa Extensão de caráter *Popular* deve recomendar três aspectos fundantes, que foram levantados por Melo Neto (2004) ao pesquisar sobre as concepções de Popular: a *origem* — algo é popular quando tem origem nas maiorias, nas classes populares; o *posicionamento político-filosófico*, que diz algo popular quando expressa um cristalino posicionamento diante do mundo e traz uma dimensão propositivo ativa voltada para os interesses das classes desfavorecidas (ou sem cidadania); e a *metodologia* —

algo é popular quando traz um procedimento que incentive a participação e a promoção da cidadania, a emancipação. Vamos pensar agora, de modo mais detalhado, sobre cada um desses aspectos.

Fica aqui um convite para pensarmos que a Extensão Popular tem a ver com a *origem* mesma de suas ações e pode acontecer nas classes subalternizadas em nossa sociedade — a maior parte da população, que vive, ainda, em condições precárias, com pouco e deficiente acesso à educação, saúde e a outros direitos essenciais para realização efetiva da cidadania. Alguns autores se referem a esses setores como periféricos; outros os denominam de excluídos; alguns preferem anunciá-los como classe menos favorecidas; e grande parte, a partir dos escritos freirianos, chama-os de oprimidos. Todavia, não é à toa que a Extensão Popular tem sua origem nesses grupos. Ela nasce no interior dos vários esforços e empreendimentos das classes populares em sua busca de ser mais (FREIRE, 2005). Deriva também do trabalho de diversos grupos sociais (autônomos e institucionais) para superar ou amenizar a pobreza, cuidando das classes populares, de forma dialogada, empenhando seu trabalho para o popular. Ademais, essa extensão se origina de várias ações e interações que articulam, visando ao empoderamento, à conscientização e à conquista de emancipação. Esse jeito diferente de conduzir a Extensão nasce da esperança de que o saber científico pode contribuir com a caminhada desses setores, ao contrário do que hegemonicamente se percebe. Compreendemos, então, que a Extensão Popular está, por sua origem, encharcada de intencionalidade política.

Não é à toa. Como toda ação de Extensão, como trabalho social, a Extensão Popular está carregada da dimensão de utilidade: queremos chegar a algum lugar com essas iniciativas. Como visto quando apresentamos algumas concepções de

Popular, à Extensão orientada por esse horizonte caberá investir na geração de conscientização individual, solidariedade e partilha de subjetividades inconformistas, rumo a um mutirão de luta pela vida com justiça e dignidade, orientada pela emancipação social, humana e material. Há, dessa maneira, uma ética por trás das ações extensionistas populares, que tem a ver, sobretudo, com a construção cotidiana, contra hegemônica e utópica de outras sociabilidades, de outro projeto de vida e relação dos homens e das mulheres em sociedade. Como afirma o educador popular Carlos Silvan em Cruz (2007), uma sociedade que não seja capitalista, que não explore os seres humanos, uns pelos outros. Outra perspectiva, que recomende a universidade, pode ser um espaço de novos sentidos para a vida em comunidade. Para uma vida amorosa, libertária, afetuosa, perpassada pela produção de conhecimentos que deem sentido à existência das pessoas.

No cenário acadêmico, optar pela Extensão Popular significa admitir a necessidade de se constituir uma nova prática social da Universidade, que priorize trabalhar a partir das demandas, dos interesses e dos saberes das classes populares.

Assim, esse trabalho social e útil, agora direcionado pela categoria do *popular*, estará interessado não apenas nos setores mais excluídos, mas no enfrentamento da desumanização, procurando sempre insistir na compartilhamento dos conhecimentos e das atividades culturais, que promovam a busca incessante de outra racionalidade econômica internacional pautada no diálogo, como nos lembra Melo Neto (2006).

Extrapolando a dimensão de origem, por mais que esteja intimamente com ela interligado e deva a ela sua própria existência. Mas agora pode extrapolar, rumando para a viabilização de experiências que contemplem a comunicação entre indivíduos, a responsabilidade social, direitos iguais

a todos, respeito às diferenças e às escolhas individuais ou grupais, elementos que potenciam a dimensão comunitária e a solidariedade entre as pessoas (MELO NETO, 2006).

Podemos, assim, fazer Extensão Popular não apenas no cenário dos oprimidos da sociedade, mas em outros espaços, pois nela também há uma dimensão de metodologia, um jeito de fazer.

Ora, sendo forjada junto com as classes populares e com um conteúdo filosófico orientador que recomenda a emancipação desses setores e a transformação das sociabilidades²³ no mundo, a Extensão Popular precisa conter metodologias que cristalizem todo esse corpo teórico, filosófico e ético e façam acontecer todas as coisas sonhadas.

No seio das diversas iniciativas, percebe-se que se utilizam possibilidades como: ações coletivas e de mobilização; atividades educativas, com rodas de conversa e círculos de cultura; reuniões políticas e de articulação; oficinas para trabalhar as dimensões artísticas, culturais e reflexivas dos sujeitos participantes; dinâmicas capazes de integrar mais o grupo envolvido e gerar análises sobre as ações; místicas, muito influenciadas pela tradição pedagógica dos movimentos sociais; assessorias e consultorias, com conhecimentos científicos específicos à resolução de alguns problemas emergentes sentidos na vida em comunidade; e visitas domiciliares, onde se favorece a criação de vínculos e o trabalho a partir das dimensões mais subjetivas, conhecendo-se, também, a objetividade da realidade social observada nas casas, nas ruas e nos espaços sociais da comunidade.

23 Conceito trabalhado por Batista (2005) e Calado (2008), em seus escritos sobre Educação Popular e Movimentos Sociais.

Essas diferentes alternativas metodológicas compõem caminhos possíveis para se chegar a algo. Dessa maneira, as metodologias de Extensão Popular constituem estratégias práticas de se concretizarem sonhos, de se lutar por transformações e buscar hegemonias emancipatórias. Nesse sentido, é interessante observar que, na Extensão Popular, não cabem metodologias que se distanciem do respeito humanístico e da luta política. Ora, se a autonomia consta do objetivo dessa Extensão, como consegui-la com metodologias antidialógicas e que não contenham aspectos libertadores? Por isso, criticamos, com veemência, algumas ações sociais nos meios populares que, em nome da conquista de hegemonias e de emancipação, recorrem a metodologias bancárias de educação, caracterizadas, muitas vezes, pela transmissão de ideias e de pensamentos de algumas lideranças que, em vez de construir os caminhos por meio do diálogo e do coletivo, direcionam o coletivo para onde julgam ser mais conveniente e correto. Muitas dessas ações se intitulam *educação popular*, justificadas utilizando-se discursos de Freire e de outros teóricos, para torná-las legítimas e simpáticas. São as interpretações distorcidas de um Freire que também se reinterpretou e se reinventou criticando, em suas últimas obras, a “vulgarização” do popular.

Diante de tudo isso, compreendemos que a *Extensão Popular* não é apenas uma área temática entre as várias que coexistem na Extensão Universitária. Não vem para dividir ou desmobilizar a Extensão Universitária, está pronta para dialogar com outras formas de extensão freireanamente, reconhecendo que o mundo se faz de “e’s” e não de “ou’s”. Mas tem uma alteridade e vem para contribuir para o aperfeiçoamento da prática extensionista. A Extensão Popular é um trabalho social, que articula as ações de ensino e pesquisa por meio da realidade percebida graças à inserção ativa propiciada pela

Extensão. Mas, para que serve esse trabalho social? Ele tem uma utilidade e, por isso, está direcionado à busca incessante por justiça, igualdade e emancipação humana, de maneira solidária, libertária e amorosa.

Para o movimento de Extensão Popular, é preciso dizer que a extensão é *popular* para situar as intencionalidades dessas ações, as metodologias e a origem mesma delas, que não são iguais em toda ação de Extensão Universitária. Extensão Popular é, também, um processo educativo, orientando não por qualquer perspectiva, mas por aquelas correntes educacionais norteadas pela categoria do popular, que se cristalizam na *Educação Popular*. Esse jeito de conduzir o trabalho educativo confere uma dimensão marcante para a Extensão Popular, pois interage, de maneira radical, com seus sujeitos, não apenas como uma metodologia de trabalho social, de como conduzir, mas vai além e se concretiza num jeito de estar no mundo, de viver as relações humanas e sociais. Constitui um verdadeiro arcabouço ético-político-social.

Mas que jeito seria esse? É o jeito da Educação Popular. Vamos retomar agora alguns aspectos fundantes dessa educação.

Melo Neto (1999) nos dá algumas pistas sobre como a Educação Popular inspira e orienta as ações sociais, destacando alguns elementos importantes inerentes a essa vertente educativa e ética. Afirma que ela pressupõe: a crença no homem, nas expectativas de mudança para um sistema social mais justo, espaços abertos, compartilhados por todos, sem barreiras de classes; a dimensão da resistência e a superação da alienação das pessoas; a participação popular, a organização popular, a crença e o estímulo na construção da força do povo. É também um princípio ético organizativo e uma prática moral que deve promover a cidadania; processos que envolvam o entendimento e a assimilação da realidade individual e coletiva e a capacitação

para a ação, através da reflexão conjunta sobre as condições de vida e as ações programadas; uma oportunidade de cada um se rever no compromisso com grupos populares. Educação popular, como uma oportunidade de ultrapassar o conceito de conscientização e de valorização da cultura popular, para assumir a noção de conflito, o que implica tensões permanentes, uma prática educativa radical, que se coloca em relação com outros processos sociais, de construção de uma nova cultura e de um projeto de sociedade, de formação da identidade de classe e de construção de cidadania.

Educação Popular é um sistema educativo, caracterizado por um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionados entre si, ordenados segundo princípios e experiências (MELO NETO, 1999). É um trabalho pedagógico voltado para a construção de uma sociedade cujo poder esteja sendo encaminhado para as mãos dos responsáveis pela produção social – os trabalhadores – (FLEURI, 1989). Constitui-se como o conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares, em suas lutas pela existência, pela vida em condições mais dignas. Muitas vezes, configura-se como uma estratégia de persistência desses setores, que vai se direcionando pela construção de hegemonia e de sua resistência à exploração e à dominação capitalista.

Portanto, quando falamos de Educação Popular na Universidade, não defendemos uma concorrência daquela com a Biologia, a Engenharia, a Ecologia, a Cultura, as Artes, nem a Saúde. Falar de *Educação Popular* é falar da busca por um referencial humano, democrático e justo nas relações educativas, independentemente do espaço onde aconteçam. Falar de Educação Popular é falar de reflexão crítica sobre as práticas sociais, inclusive sobre nós mesmos. Portanto, ao colocar no debate a Extensão Popular, estamos nos referindo

a uma crítica profunda, ao modo dominante como a Extensão vem sendo realizada. E, para além da crítica, já apontamos uma possibilidade, que toma corpo noutra tipo de extensão – a Extensão Popular. Vivenciá-la é, pois, concretizar outro tipo de inserção universitária na vida em sociedade, que caminha para a construção de uma organização social mais justa, humana e democrática. Recomenda que se lute pela emancipação das classes e dos grupos desfavorecidos de nossa sociedade.

Percebemos, então, que a Extensão Popular tem uma dimensão eminentemente política, mas veementemente humanística. Ou seja, parte, primeiramente, da busca pelo direito que as pessoas têm de ser e fazer mais, de se expressar. Mas, para isso, anuncia a necessidade de travar uma luta contra o capitalismo e as políticas econômicas e sociais de exploração. Cabe aqui lembrar uma afirmação importante de Freire (1979): “não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx, e não, o contrário”. Além de outras dimensões, o político e o humanístico estão entrelaçados na construção de uma educação que se afirme popular. No campo da Universidade, terá sentido ao percebermos estudantes e professores processando outra vertente de relação com a sociedade, guiada não mais pelo autoritarismo, mas pela humildade e pela disposição de aprender com o povo, em suas subjetividades e culturas, investindo na superação das dores e dos problemas que sofrem, mas também empreendendo desenvolvimentos educativos, artísticos e tecnológicos que gerem movimentos de contestação, indignação, crítica e emancipação.

Política e subjetividade, revolução e ação humanística não são dicotômicos nas ações de Extensão Popular. Engajam-se de maneira tensa e pouco harmoniosa, mas integradora, na constituição de outra Extensão. Durante minha vivência na

Extensão Popular, passei por dois momentos de encontro com essas correntes teóricas, que contribuíram para construir os conceitos que posso fazer hoje. O primeiro foi o encontro com os elementos mais subjetivos e humanistas da Extensão Popular. Muito provocado pelas situações de opressão e contradição que observava naquela época, dentro da universidade e fora dela (na comunidade), fiquei surpreso e apaixonado por vivenciar um processo educativo por meio do qual se valorizavam o respeito e a amorosidade e não deveria ter receio de esconder meus sentimentos, motivações e emoções. Aprendi que eles faziam parte do processo educativo, do trabalho de extensão e das relações — não mais apenas educativas ou sociais, mas relações humanas.

Aprendi a valorizar todos os seres humanos. Em seus direitos, em suas buscas de ser mais e ter mais. Em fazer das certezas, incertezas, sonhos e esperanças, elementos constitutivos do processo educativo que, necessariamente, deveria conduzir a transformação de conceitos, de representações, de significados. Aprendi a amar, cada vez mais, o ser humano. Foi uma paixão que emergiu da escuta de muita gente simples. Embora possamos (e devamos) exercitar esse saber escutar em diversos espaços (desde a nossa casa até outros cenários, como hospitais, laboratórios, salas de aula, etc.), foi na comunidade onde fui provocado a ouvir. Foi assim que pude ver tantas pessoas mais sábias do que eu pedir minha opinião sobre as coisas. Por aprender a amar a construção coletiva e entender que não podemos avançar passo algum sem o saber, a compreensão, a participação de cada pessoa que está na roda.

Fui aprendendo, todavia, que havia dimensões estruturais a se enfrentar para superar a pobreza. Não bastava dar voz às pessoas em suas casas, em nossas rodas de conversa, se havia tanta injustiça naquele meio, tantas coisas que oprimiam e

incomodavam. A valorização do subjetivo e das pessoas era importante, mas observei que só tinha valor se direcionada ao enfrentamento de tudo o que gerava sofrimento. Assim, com o tempo, fui me envolvendo mais radicalmente com os movimentos sociais e as organizações políticas da Educação Popular. Fui conhecendo as diversas caminhadas e lutas por direitos, por cidadania, por vez e voz; a luta pela moradia, pela terra, pelo fim da discriminação sexual e racial, por direitos humanos.

Comecei a perceber que não poderia apenas fazer Educação Popular nas relações individuais (subjetivas): havia a necessidade de um trabalho de luta por transformação. Aprendi que precisamos lutar pela humanização, na sociedade como um todo, não apenas na casa de Seu João e de Dona Maria. Entendi que os problemas “pontuais” que encontramos nas práticas de Extensão Popular — aparentemente pequenos — estão relacionados a uma conjuntura, que é social, econômica, política e cultural.

Tanto no primeiro momento, quanto no último, vivi dilemas, por intensificar mais uma ou outra corrente — a subjetiva ou a política. Fui um humanista desvinculado das necessárias lutas pela transformação e um militante político que pouco valorizava os significados subjetivos e humanos. Hoje, estou buscando ao máximo ser um humanista que encampa lutas por transformação. Um militante político que deve respeitar, escutar e cuidar dos significados e das representações subjetivas que são construídas no caminho por cada um e cada uma.

Essas duas marcantes vertentes inerentes à prática da Extensão Popular são, portanto, imprescindíveis. Podemos, quem sabe, arriscar um jeito de pensar na Extensão Popular, como uma busca por outra racionalidade – uma luta humana pela

humanização, que é humanizadora e consciente da subjetividade individual e coletiva.

Assim, inspirada na categoria teórica da Educação Popular, essa Extensão exige fé nas pessoas.

Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. [...] A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles (FREIRE, 2005).

Mas exige também luta e conscientização política.

Não há humanização, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável. Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão a situação de explorados a não ser com a transformação radical (FREIRE, 1984).

A Educação Popular é o instrumento dessa luta. Uma pedagogia do oprimido, como fundamentou Freire (2005), tem de ser forjada com ele, não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que essa pedagogia se fará e se refará". Por isso, reforçamos que fazer Extensão Popular é propor a mudança da sociedade e das relações educativas nela presentes. É não apenas pensar, mas fazer diferente e lutar contra todo tipo de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, exploração e desumanização.

O corpo teórico e metodológico da Educação Popular provê bases pedagógicas que pressupõem a formação de cidadãos com consciência crítica, ativa e reflexiva, portanto, questionadora. Gente questionadora para o desenvolvimento

de uma ciência humana, social e ambientalmente edificante (SANTOS, 1996).

Os movimentos de Educação Popular da Universidade vêm propondo mudanças para o fazer e o pensar dessa instituição. Desde a sala de aula, passando pelo desenvolvimento das pesquisas, até o contato com a população.

A Educação Popular traz uma percepção diferenciada e mais ampla do que seja o próprio fenômeno da educação que, presente na cultura, é entendida como um processo de formação do humano no seu tempo, enquanto se faz ser humano, que consiste em um fato histórico. É um fato social, tendo em vista que esse processo, enquanto se constrói na individualidade de cada humano, está ocorrendo, ao mesmo tempo, entre humanos. Ao se relacionar com toda a sociedade, que é constituída de classes, entende-se, ainda, que esse processo é diferenciado entre humanos e se reflete em contradições geradas dessa situação social (MELO NETO, 1999).

Portanto, fazer Educação Popular é buscar outro referencial de educação — como fenômeno humano e social. Um fenômeno presente em todas as relações humanas e sociais, seja na escola (universidade) ou fora dela, na vida em comunidade, que externa uma possibilidade de educação com o povo, Educação Popular ou educação libertadora, que quer ser autônoma e produtora de autonomia de classe, dialogal, comprometida, participante, crítica, conscientizadora, livre e libertadora. Para isso, também deve buscar referenciais e ideias. Para ser libertadora, deve se libertar de dogmas e aceitar que outras formas de ver o mundo também podem ser bem-vindas, se bem direcionadas.

Poderíamos até elaborar o seguinte pensamento: na Universidade, pensar e fazer Extensão Popular significa: a) fazer do Ensino um exercício de leitura crítica, ativa e reflexiva do

mundo e suas contradições. Um espaço em constante formação, que forma seres humanos e lutadores nessa sociedade; b) fazer da Pesquisa um exercício da criatividade e curiosidade dos acadêmicos na busca por compreender bem mais os fenômenos naturais e sociais, objetivando a promoção humana, a justiça e a felicidade; c) a Extensão como lugar constante de ação e reflexão do Ensino e da Pesquisa, que convida a sociedade a participar ativamente da construção do conhecimento.

Na verdade, a Educação Popular luta pela emancipação dos homens, que envolve também suas condições de moradia, saúde, sobrevivência, cultura, afetividades, paixões, sentimentos, lazer e, principalmente, sua liberdade de ser e fazer mais. Por esse caminho, apoia-se todo o desenvolvimento de tecnologias que contemplem tais objetivos e promovam um desenvolvimento social igualitário e que traga felicidade, não para alguns, mas para todos.

Claramente, optar pela Educação Popular é escolher um jeito de encarar a situação social, econômica e cultural do nosso país e a nós mesmos — subjetiva e afetivamente, as nossas relações humanas. Por isso, a extensão popular vem repercutindo de modo bastante significativo na formação de estudantes universitários. Para Fleuri (2006), a Extensão Popular tem gerado mudanças muito significativas em várias dimensões. Ao oportunizar o encontro com situações e pessoas das classes populares, provoca um desconcerto nos extensionistas capaz de fazê-los descobrir suas próprias ambivalências que, em interação com a complexidade de ser do outro, coloca múltiplos desafios, abre infinitas possibilidades e, sobretudo, exige um salto de dimensão no seu modo de entender a prática científica, profissional, social e cultural.

Silveira (2008) afirma, através da experiência de Extensão Popular empreendida na área de saúde na cidade

de Blumenau, Santa Catarina, que “os princípios e as práticas de Educação Popular, concretizados na forma de Extensão Popular, fazem enveredar por uma busca constante pela via da interdisciplinaridade e na perspectiva transgressora da transdisciplinaridade”. Desenvolvem a autonomia solidária, o espírito de equipe e a sinergia de esforços para superar as dificuldades; ampliam a capacidade de planejar e organizar processos, valorizam as subjetividades e o saber popular, aprofundando a capacidade de escuta para uma atuação pactuada.

No campo da Extensão Popular, o envolvimento de estudantes com a complexidade da dinâmica social, povoada de sofrimentos, opressões e muitas possibilidades de fascinante criação coletiva, pode despertá-lo da alienação individualista e consumista difundida pela sociedade capitalista e que marca tão fortemente a juventude, conforme assinala Vasconcelos (2006).

Como vemos nas palavras de Santos (1996), escritas com base em diversas experiências vivenciadas em diferentes lugares do mundo, a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista, [...] assentando igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Isso é oportunizado pela extensão popular. Para Fleuri (2006), as experiências de Extensão Universitária em Educação Popular provocam o estudante em formação a redescobrir o significado de trabalho interdisciplinar, revalorizar o comprometimento social e ressignificar a espiritualidade. Ademais, reforça a constituição emergente de outro fazer científico, uma aplicação edificante da ciência.

Vasconcelos (2006) entende que a inserção dos estudantes nos projetos de extensão popular tem gerado uma atuação eficaz, no sentido de proporcionar seu envolvimento com a totalidade dos problemas familiares e sociais que encontram.

Eles se emocionam com o que veem e, mobilizados por essa emoção, desdobram-se em pesquisas, conversas e articulações para enfrentar os problemas. Isso tem sido particularmente verdadeiro para aqueles estudantes dos períodos iniciais de curso. Muitos dos que se inserem no projeto, no final de seus cursos, já demonstram uma aplicação mais técnica da ciência, procurando por problemas concretos para trazer soluções técnicas eficazes, podendo as possibilidades de escuta e construção compartilhada do conhecimento. O referido autor afirma que é fundamental inserir precocemente o estudante “em convivência estreita com a dinâmica de vida da população, com suas lutas pela alegria e a realização plena de seus anseios profundos (VASCONCELOS, 2006, p. 284)”. Põe como um dos ponto-chave para essas experiências o desenrolar de um vínculo entre a população e os extensionistas envolvidos, o qual orienta todas as ações porque não prescinde do compromisso. Para ele, essa perspectiva de trabalho pedagógico vai além da interdisciplinaridade, pois não se restringe à integração de saberes das diferentes disciplinas científicas, na medida em que articula também os saberes e iniciativas populares presentes na comunidade (VASCONCELOS, 2006).

Algumas considerações

Quando escrevemos sobre aspectos teóricos, metodológicos, pedagógicos e (mesmo) epistemológicos da Educação Popular, corremos o risco de parecer um pouco “autoritários”, ao dispor sobre recomendações, norteamentos e exigências que se fazem nessa prática educativa. Nesse sentido, esses aspectos não devem ser enxergados como exigências, mas como “provocações” ao pensar e agir do cotidiano das práticas de Extensão Popular. Para mim, soam como um convite para

que as pessoas: *a*) produzam conhecimentos e reflexões que dialoguem com esses aspectos, concordando, discordando ou aumentando; *b*) sistematizem suas experiências e avaliem-nas na perspectiva da Educação Popular; *c*) participem com mais persistência da luta pela transformação da Universidade como um todo. Essa participação, é bom lembrar, não tem receita pronta, nem uma única maneira de se efetivar. Ela é vivenciada, e os movimentos da vida, em cada comunidade, é que nos darão pistas de como atuar. Em algum momento, poderá ser numa mobilização comunitária; em outro, por meio de conscientização crítica; em alguns, poderemos precisar mesmo de intervenção técnica, de prestação de serviços ou de consultorias e assessorias.

Com isso, quero reforçar que precisamos sempre estar exercitando a “paciência impaciente” de Paulo Freire. Isso significa compreender que essa luta que encampamos é, antes de tudo, um processo que dialoga com forças extremamente antagônicas, poderosas e estruturais. Ainda lidamos com um ensino autoritário nas salas de aula; ainda recebemos nos projetos estudantes com visão burguesa e individualista; ainda praticamos o academicismo frio e personalista; ainda temos dificuldade de compreender e respeitar as lógicas dos movimentos sociais e populares; ainda temos dificuldade de enfrentar a máquina burocrática acadêmica e proteger nossos projetos dela; ainda temos incertezas e dificuldades na produção do conhecimento em extensão; ainda precisamos avançar na teoria crítica e política, na leitura do mundo; ainda somos provocados a exercitar e entender melhor a subjetividade e valorizar a espiritualidade.

Mas que façamos tudo isso mantendo nossas bases sólidas e consistentes, preservando nosso trabalho e não deixando de lado a nossa identidade. Que não nos esqueçamos da utopia.

Referências

CRUZ, P. (ed.). *Diálogos de extensão popular: reflexões e significados*. Produção da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop). 1 DVD (15min), son., color, 2007.

_____. *Aula inaugural do Curso de Extensão Popular*. Produção da Coordenação do Curso de Extensão Popular (Cexpop). 1 DVD (35 min), son., color. 2008.

FLEURI, R. M. *Educação popular e universidade*. Piracicaba: Unimep, 1989.

_____. *Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis*. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E (orgs.). *Perplexidade na universidade, vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, p. 231-64. 2006.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JEZINE, E. *Universidade e saber popular. O sonho possível*. Vol. 1. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2002.

MELO NETO, J. F. de. *Educação popular: uma ontologia*. In: _____. SCOCUGLIA, A. C. (orgs.). *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, vol. 1., 2. ed, p. 31-75, 1999.

_____. *Extensão universitária, autogestão e educação popular*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, p. 156-7, 2004.

_____. *Extensão popular*. Vol. 1, 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2006.

SANTOS, B. de S. *Para uma pedagogia do conflito*. In: L. H. S.; AZEVEDO, J. C. (orgs). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, p. 15-33, 1996.

SILVEIRA, J. L. G. C (og.). *Liga de Saúde Coletiva — Extensão Popular em Busca da Integralidade*. Blumenau: Edifurb. Vol. 500, 2008.

VALLA, V. *Apoio social e saúde: buscando compreender a fala das classes populares*. In: M. V. Costa (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, pp. 151-79, 1998.

VASCONCELOS, E. M. *Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida*. In: _____.; FROTA, L. H.; SIMON, E (orgs.). *Perplexidade na universidade, vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, p. 265-308, 2006.

Um Sonho, Um Sentimento, Uma Prece²⁴

Carlos Fabrício Fernandes Brazão

Sou Fabrício, tenho vinte e três anos, nasci e cresci em Belém do Pará, cidade onde moro e estudo o décimo semestre de Medicina na Universidade Federal do Pará (UFPA). Escrevo este texto porque acredito que relatar experiências pessoais também é fazer História e que, por meio dessas palavras, é possível, de alguma forma, provocar reflexões, críticas, acordos, desacordos e, sobretudo, tentar estimular a caminhada de companheiros meus para a luta por um mundo melhor.

São palavras verdadeiras, realistas, revoltadas, às vezes até raivosas, mas sempre esvaziadas de odiosidade, porque, como disse Freire (1996), está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em odiosidade.

Escolhi estudar Medicina aos dezessete anos, quando estava no último ano do Ensino Médio. Antes disso, nunca havia sonhado ser médico. O que motivou minha escolha foi notar o trabalho médico de alguns conhecidos da família e achar que, com a Medicina, eu poderia tornar-me muito útil para a sociedade, sendo um potencial transformador dela, e exerceria algumas virtudes importantes para a vida em comunidade, como solidariedade, atitude, tolerância, respeito e humildade.

24 Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*, 2013. Editora Hucitec.

Ao ingressar na universidade, acreditava que ela potencializaria todos esses anseios presentes em mim. Engano meu. Vivi os dois primeiros anos do curso me esforçando para encontrar o que almejava, entretanto o que mais presenciei foram palavras e cenas de vícios como conformismo, comodismo, intolerância, egoísmo, desrespeito e disputa. Refiro-me tanto a docentes, quanto a discentes e a técnicos administrativos da universidade. Praticamente, ninguém com sonhos de melhorar o mundo, com vontade de não ver mais desigualdades sociais e miséria. Na verdade, em algumas pessoas, vontade até que existia, o que não havia era atitude.

Todo esse quadro, dentro da universidade, decepcionou-me muito. O máximo que eu via era alguns colegas ou professores dizendo que, quando fôssemos médicos, deveríamos tratar bem os doentes porque traz retorno financeiro. Segundo eles, um doente bem acolhido é retorno garantido, pois se sente seguro para retornar e ainda recomenda o nome do profissional para outros. Aconselhavam também que reservássemos um tempinho para fazer uma caridade num feriado ou no final do ano. Talvez quisessem que entendêssemos “solidariedade” como uma mercadoria a ser distribuída periodicamente.

Estava insatisfeito com a formação que vinha recebendo. Não me sentia próximo dos que são maioria da população: os pobres. Alguns professores, em vez de terem sido exemplos de ética e de humanidade, acabaram sendo meros personagens que, infelizmente, prefiro não lembrar que tentaram me ensinar algo.

No auge de minhas decepções e insatisfação, surgiu a oportunidade de participar de um estágio no interior da Paraíba. Sabia que perderia aulas, provas e supostos conhecimentos acadêmicos importantíssimos para a minha formação, mas não pensei duas vezes. Fui, vivenciei, e as sombras do que ouse chamar de despertar da minha consciência deixaram

de ser sombras e passaram a ser imagens fortes e cheias de luzes: meus olhos ficaram abertos. É a partir das experiências e das reflexões desse estágio que compartilho as palavras das próximas linhas.

Muitas pessoas seguem suas vidas passivamente, como se estivessem em “modo de espera”. Pensam: “... nada melhor do que não fazer nada...”, como diz a letra da música de Rita Lee e Milton Nascimento²⁵. Comportam-se como se estivessem fidedignamente “olhando para o próprio umbigo”, afogadas num egocentrismo temeroso e, despercebidamente, deixam que uma das características mais belas do ser humano desapareça, ou até mesmo nem nasça dentro de si: a sensibilidade. O sentimento de partilha, de não se achar melhor do que ninguém, de “ser a mudança que a gente quer ver no mundo”²⁶, de “amar as pessoas como se não houvesse o amanhã”²⁷ e o tipo de sensibilidade que, particularmente, considero uma das mais valiosas que há: a sensibilidade de consciência.

Para essas pessoas, viver tal passividade é agradável, confortável, porque não requer muito esforço. Não convida a enfrentar os sofrimentos, as contradições e as situações de exclusão de nossa sociedade. Significa, também, ignorar que existem privilégios, com que se convive e que, às vezes, até se beneficia deles.

Às vezes, penso que muitas pessoas sofrem de um grande mal chamado de “preguiça congênita”. Ou seria mesmo medo de fugir do senso comum? Algumas até lutam contra ele, mas não conseguem, porque são levadas a viver numa ilha, para onde só foi distribuída passagem de ida: são iludidas e

25 Trecho retirado da música “Mania de você”, de Milton Nascimento e Rita Lee.

26 Adaptação do célebre pensamento de Mahatma Gandhi: “Nós devemos ser a mudança que queremos ver no mundo”.

27 Trecho retirado da música “Pais e filhos”, de Renato Russo.

despersonalizadas. Mas, no fundo, muitas sentem vontade de assumir uma identidade própria, de fazer diferente, de deixar a criatividade aflorar, de fazer as coisas funcionarem, de ser mais felizes do que já são, de querer que a sociedade melhore. E são obrigadas a pedir “perdão porque o quadradismo dos seus versos vai de encontro aos intelectos que não usam o coração como expressão...”²⁸.

Era assim que, algumas vezes, sentia-me dentro da universidade: pedindo perdão. E no meio de todas essas reflexões, comecei a entender que sabedoria também vem do coração ou do intelecto que usa o coração como expressão, não do intelecto apenas.

Mas que intelecto é esse!? *“Quero chorar! Porque as pessoas cuidam do cabelo, e não penteiam o intelecto...”*, disse Lívia Noronha, uma paraense, estudante do Ensino Médio, em um dos seus versos. Eu diria que esse se trata de um intelecto sitiado, pré-moldado, limitado, que se tornou típico dentro das universidades: o intelecto do mercado, da competição, da guerra, do “querer ser o melhor”, do querer o carro mais caro, do querer a casa mais cara, do querer o melhor salário. É o intelecto das desavenças, dos estresses, das depressões, da infelicidade, da morte. O intelecto do desejo de ter estampado no início do nome um “Dr.” bem grande, quase como um novo registro de nascimento. E me pergunto: *Para quê!?* Se todos soubessem que “Dr.” não é sabedoria...! *“Tem gente que tem faculdade de mente, de consciência”*, disse Dona Socorro, moradora do município de Taperoá, Paraíba.

Precisamos aprender a “pentear o intelecto”! Aprender a abrir os olhos e ver que quantidade de conhecimentos pouco

28 Trecho extraído da música “Você abusou”, de Antônio Carlos Marques Pinto, José Carlos Figueiredo & José Ubaldo Ávila Brito.

interessa na vida; o que realmente importa é perceber que grande parte, ou quase tudo, das coisas que se aprende não vale nada se não for trabalhado com o outro, se não for pela necessidade do outro.

O estágio de vivência da Jornada Nacional de Extensão em Comunidades (Jornexu)²⁹, na Paraíba, foi algo que aconteceu de modo inesperado em minha vida. Não sabia o que era Extensão Popular. Já ouvira falar em Extensão Universitária, mas não sabia, ao certo, o que significava.

O estágio chegou, bateu em minha porta e resolvi deixá-lo entrar. Não poderia perder a oportunidade. Mesmo conhecendo tão pouco sobre Extensão, sabia que era algo especial. Já me sentia interessado pelo tema, desde o primeiro contato, durante a construção e a execução do XVII Seminário do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Saúde (Ceneps) da Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (Denem), realizado em novembro de 2006 em Belém, Pará, e cujo tema foi Extensão Universitária e Movimentos Sociais – “Universidade e Sociedade de mãos dadas, quebrando os muros para construir uma nova realidade”. – Eu queria conhecer mais.

A Jornada ocorreu em três etapas: a pré-vivência (momento em que ocorreram oficinas de capacitação para a vivência), que durou três dias; a vivência, com treze dias, e a pós-vivência (momento de socialização da experiência da vivência), que ocorreu em dois dias.

O estágio me acolheu como se fosse um antigo amigo que encontra o grande parceiro, dando as mãos e abraçando. Na verdade, um amigo apenas não: o estágio me acolheu como se fossem vários amigos me abraçando ao mesmo tempo. Amigos

29 Para aprofundamento sobre a Jornexu, sugere-se leitura do artigo encontrado no link <www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4PRACOUT01.pdf>.

porque as pessoas que o organizaram, juntamente com os outros participantes, fizeram-me sentir especial, único e valioso. Deram uma grande amostra de receptividade, carinho, atenção, senso crítico, consciência e sabedoria. Senti-me como se estivesse sonhando. Comecei a perceber que, durante toda a minha vida, em muitas situações, mantive os olhos apenas semiabertos para a realidade. Apesar de vê-la, ainda a enxergava embaçada, porquanto não me sentia capaz de fazer algo para mudá-la e, muitas vezes, nem queria fazer isso. E concluí que meus olhos ainda precisavam ficar mais abertos.

No decorrer desse sonho, juntei-me a outras pessoas: jovens estudantes de todas as partes do Brasil, também desejosos de manter os olhos arregalados. Havia, ainda, os facilitadores dessa desejada mega-abertura de olhos: os organizadores da Jornexu. Nesse sonho, discutimos a sociedade, o ser e o mundo, os grandes conflitos humanitários, a concepção de sociedade, a construção de saberes, a globalização, o conceito e o histórico de Extensão Universitária, a economia solidária e a Metodologia para a Mobilização Coletiva e Individual (MET-Moci), desenvolvida por Emmanuel Fernandes Falcão e José Maria Andrade. Tal Metodologia tem como enfoque a priorização da integração do homem com o seu meio, visando respeitar todas as concepções existentes nessa dimensão e foi utilizada, em parte, no desenvolvimento do estágio.

Fomos tocados profundamente pelas dinâmicas realizadas durante a pré-vivência, especialmente a “dinâmica do café da manhã”, que aconteceu no segundo dia do estágio. Nesse dia, nós, estagiários, acordamos e não recebemos o alimento matinal. Todos fomos para a sala de discussões sem tomar o café da manhã. Ao chegar, recebemos um papel fechado, com uma destas letras: A, B, C ou D. Cada letra correspondia à classe social a que o participante deveria se dirigir para

tomar seu café da manhã. Os que pegaram o papel com a letra A (a minoria) sentaram-se em uma cadeira e, apoiados em uma mesa, alimentaram-se de pão, queijo, torradas, bolachas, iogurte, leite, suco, em suma, uma grande fartura de alimentos. A classe B sentou-se em cadeiras, sem mesa. As classes C e D, no chão. Na classe B, havia um número maior de pessoas e menor quantidade e variedade de alimentos. Na classe C, havia ainda mais de pessoas, porém baixíssima quantidade e variedade de alimentos. Já na classe D (em que fiquei), ficou a maioria dos participantes: todos fazendo sacrifício para dividir água, farinha e rapadura.

Durante a dinâmica, percebi que os membros das classes mais altas chocaram-se ao ver os das classes mais baixas comerem tão pouco. Foi uma “bela” fotografia 3×4 da realidade social. Após esse reflexivo café, as atividades voltaram normalmente, sem que conseguíssemos dar sequer uma palavra, fosse de espanto, de tristeza ou de angústia. Conseguia apenas perceber os semblantes perplexos dos colegas participantes. Somente na metade da manhã, durante a programação, todos recebemos um bom café da manhã, em um prato que continha a seguinte frase: “Essa é a refeição que você não teve pela manhã e que milhões de brasileiros não têm todos os dias”.

Tudo isso aconteceu na pré-vivência. Do quarto dia em diante, durante, mais ou menos, treze dias, ocorreu a vivência na comunidade. E que vivência!

Fui para o município de Taperoá, onde cheguei com coração e mente abertos, além daquela enorme vontade de arregalar meus olhos, ainda semiabertos. Fico recordando e crio uma vontade sem tamanho de abraçar de novo cada uma das pessoas que me acolheram lá: Flávio, Bonga, seu Alírio, dona Piti, João Batista, dona Fofa, os pequenos Wellington, Diogo, Felipe, Maxwel e Jéssica, Zé Moreira, padre João. Enfim,

pessoas aparentemente simples e normais do dia a dia e que são capazes de nos proporcionar verdadeiros aprendizados.

A vivência me fez despertar, com experiências reais, para a importância da convivência em grupo, com as diferenças e os diferentes. Lembro-me do primeiro dia: aquela pequena confusão em torno do rumo da nossa vivência. Eram detalhes que faltavam ser entendidos: Quantos dias iríamos passar com as famílias? Quantos estagiários ficariam em cada casa? Quantas comunidades visitaríamos? O que faríamos durante o estágio? Continuaríamos o trabalho realizado anteriormente pela universidade, promovendo reuniões com lideranças comunitárias e fazendo articulações? Dormiríamos cada dia em uma casa diferente ou faríamos nossa vivência completa em uma casa apenas, a fim de adquirir vínculo e perceber a dinâmica da vida da família e a conjuntura da comunidade da qual fazia parte?

Discutimos soluções das 22 até as duas horas da manhã (e ainda exaustos pelo dia inteiro de viagem). Houve várias opiniões diferentes, a conversa chegou a ser, por vários momentos, bastante tensa, com comentários bem fortes sobre decepção e desorganização. Mas fomos maduros, pés no chão, sensatos. Ouvimos uns aos outros. Buscamos entender qual o porquê de aquilo estar acontecendo. Enfim, trabalhamos em grupo. Organizamos nossas mentes, nossos rumos. Pensamos no que era melhor para o grupo. Pensamos no coletivo. E entendi que esse também era um dos vários objetivos do estágio.

Duas estagiárias de São Paulo, Cassiane e Thais, foram comigo à Comunidade da Matinha, em Taperoá, Paraíba, a vinte minutos da parte urbana do município. Com aproximadamente 40 famílias, em um ambiente rural, a Matinha é uma comunidade repleta de riquezas, mas com algumas delas fortemente

ameaçadas: as tradições, a coletividade, os costumes, a cultura e a identidade local.

Percebi, pelas observações e as várias conversas, que a população da Matinha não realizava festas ou celebrações; não havia tradições na comunidade ou nas próprias famílias, nem encontros musicais (o único sanfoneiro da comunidade parou de tocar por desencanto e desestímulo) ou confraternizações características da região. Apesar de esse fato poder ser justificado pela constante migração da população jovem, isso não deveria permitir que a comunidade perdesse bens tão importantes para o fortalecimento de um povo. Segundo relatos de alguns moradores mais antigos da região, há aproximadamente 55 ou 60 anos atrás, residia cerca de oito famílias na comunidade. Nesse tempo, havia rodas de forró, festas comemorativas, encontros entre as pessoas, quando se jogava baralho, dominó, entre outros jogos. As crianças também brincavam juntas, fazendo rodas e integrando-se.

Houve um dia em que parei e me perguntei, angustiado: “Cadê os jovens dessa comunidade”? Nessa hora, percebi o que poderia ser uma das piores ameaças: a ameaça à alegria. Fato estampado em alguns rostos tristes que encontramos e que expressavam uma grande e angustiante saudade dos que se foram. E o espanto: os que se foram não estavam mortos — eram parentes (jovens, filhos e netos) vivos, que migraram para outros lugares do país em busca de uma “vida melhor” e não voltaram mais. — Vivenciei, então, um fato que conhecia apenas pelos livros, nas aulas de geografia e por meio da televisão: o êxodo rural.

Naquele momento, senti que meus olhos não estavam mais fechados. Estavam quase totalmente abertos e aptos a se abrir ainda mais.

Uma reflexão: moro no Pará, norte do Brasil, uma região também cheia de problemas, alguns diferentes, e outros bem semelhantes aos do Nordeste.

Um questionamento: “Por que nunca parei para olhar com mais profundidade para os problemas ao meu redor? Será que realmente eu não conseguiria mudar nada se resolvesse assumir uma postura com mais atitude”?

Constantemente, vem à minha lembrança o povo do interior onde eu estava, notadamente algumas das pessoas com quem tive contato e pude trocar alguns minutos de conversa e ouvir relatos assim:

“Parece que estamos na via Dutra, dentro de um fusca e na contramão” (Flávio, falando da dificuldade encontrada por quem tenta fazer alguma coisa para melhorar o mundo).

“O divertimento da gente é o trabalho” (Seu Inácio, morador da Matinha, respondendo a uma pergunta sobre qual o seu tipo de lazer).

“O cabra tem que morrer lutando” (Seu Inácio, falando da vontade de querer melhorar a sociedade).

“Amor, paz, esperança e fé. Sem isso a gente não arruma nada” (Dona Raimunda, esposa de Seu Inácio em uma referência religiosa da comunidade, falando sobre alguns sentimentos seus).

“Lidar com comunidade é difícil. Uns dias mais, outros menos. Mas a gente não se cansa não. Não desiste” (Dona Raimunda, falando sobre como é trabalhar pela comunidade).

“O interesse de que as coisas aconteçam é grande, mas elas só acontecem com o tempo” (João Batista, líder da comunidade e dono da casa onde fiquei hospedado, falando sobre perseverança e paciência no trabalho em comunidade).

“Tem pessoas que tem faculdade de mente, de consciência” (Dona Socorro, agente comunitária de saúde e moradora da

Matinha, comentando o que pensa sobre o saber acadêmico e sobre o saber popular).

“A gente vê os filhos nascerem, crescerem e partindo para outro lugar. Sabe que têm netos. Mas ninguém tem o direito de fazer um carinho nesses netos porque estão longe” (Dona Liná, moradora da comunidade, com semblante entristecido, comentando sobre uma de suas angústias).

“Esse aqui passou a ser o meu grande e verdadeiro amigo” (Geraldo Mariano, sanfoneiro da comunidade, há muito tempo parado, quase solitário, falando sobre confiança e amizade).

“Eu vou sair!” (Jéssica, de 13 anos, filha de João Batista, respondendo se, alguma vez, já tivera vontade de sair dali para ir morar em outra cidade).

Essas foram algumas das inúmeras experiências que tive e que, se fossem escritas em um papel, daria para escrever quase um livro. São relatos reais, ricos, vivos, críticos, que exaltam a simplicidade, a sabedoria, o sonho, a angústia, a paz e a alegria de um povo, na maioria das vezes, esquecido por todos nós.

No último dia do estágio, fizemos a pós-vivência. Os olhos, finalmente, arregalados. Luzes. Aprendizados. Lições. Conclusões. Renovação. Transformação. E parei para refletir. Fiz uma prece. Falei com esse Deus tão amado e tão falado por muitas das pessoas simples com quem tive contato na vivência e também lembrei Renato Russo³⁰:

“Quem me dera, ao menos uma vez, ter de volta todo o ouro que entreguei a quem conseguiu me convencer que era prova de amizade se alguém levasse embora até o que eu não tinha”.

30 Trecho extraído da música “Índios”, de Renato Russo.

Que seja permitido às pessoas terem o seu ouro de volta: sua sensibilidade, sua naturalidade, sua personalidade. Ajude-as, por favor! Elas foram roubadas.

“Quem me dera, ao menos uma vez, que o mais simples fosse visto como o mais importante”.

Que elas possam entender que, para serem felizes, não necessitam de nada sensacional. Precisam apenas de uma pitada forte de simplicidade.

“Quem me dera, ao menos uma vez, acreditar por um instante em tudo que existe e acreditar que o mundo é perfeito e que todas as pessoas são felizes”.

Que eu, dia após dia, adquira novas forças para entender que o mundo pode ser diferente, pode ser melhor. Que sonhar com a igualdade social e com essa tão desejada transformação do mundo seja uma constância em minha vida. E que, além disso, eu diga para mim mesmo, consciente e incansavelmente, que posso negar as convenções e o senso comum e questionar o sistema político-econômico neoliberal/capitalista em que vivemos.

Voltei da Paraíba com uma ideia fixa: buscar a utopia, pois, segundo Eduardo Galeano³¹, “Ela (a utopia) está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”. Saí do estágio com angústias, esperança, planos, vontade de caminhar.

Ouso tentar definir o resultado dessa experiência dizendo que a realidade está aí, estampada na nossa frente. Precisamos ter sensibilidade para percebê-la de fato, sempre contando com a ajuda de parceiros para alcançá-la. E devemos, sobretudo,

31 E. Galeano. As palavras andantes. Porto Alegre: L&PM, 1994, p. 310.

acreditar que, com esses parceiros, podemos nos sentir sujeitos históricos do nosso tempo e lutar para que esse planeta tão belo, porém maltratado, transforme-se em um grande lar de cidadãos vivendo com distribuição de renda, justiça, igualdade, paz e felicidade. Porque, lembrando um pouco Belchior³², “eu não estou interessado em nenhuma teoria, em nenhuma fantasia, nem no algo mais [...]. A minha alucinação é suportar o dia a dia, e meu delírio é experiência com coisas reais [...]. Amar e mudar as coisas me interessa mais”.

E o sonho vivido nesse estágio? De fato, ainda não acabou...

Referências

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 40.

32 Trechos extraídos da música “Alucinação”, de Belchior.

A extensão popular no trabalho compromissado com as classes populares³³

Maria Waldenez De Oliveira

A característica da gente é estar presente no meio da população de forma sistemática. A própria ideia de projetos de pesquisa vem do encontrar-se de forma sistemática com a comunidade. Talvez a gente tivesse certa característica de basismo, que eu não vejo como termo pejorativo. Eu trago isto à proposta de trabalho com a população [...]. Você só vai saber o que a população pensa se estiver junto com ela, se reunindo. *Victor Valla*, em entrevista à autora (OLIVEIRA, 2003).

A Extensão Popular veio com um novo olhar, um repensar sobre a mediação entre profissionais e classes populares, com novos ares em outros campos da vida universitária. Sua prática traz à tona as relações entre a formação profissional de ensino superior e o compromisso social. Ganhando sentido e compromisso a partir de princípios éticos, teóricos e metodológicos sistematizados na perspectiva da Educação Popular, tenciona o compromisso social e político da própria universidade brasileira e da latino-americana. Para Valla (1998, p. 13), o desenvolvimento de trabalhos sociais orientados por essa perspectiva vem na direção de [...] completar uma equação capenga que, frequentemente, inclui apenas uma das partes do conhecimento, o mediador [...] será que novos olhares sobre a mediação entre profissionais e as classes populares incentivam novas buscas?

Para esse autor, não há imobilismo da população. Comumente, pensamos que, para essas comunidades começarem

³³ Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*, 2013. Editora Hucitec.

a participar, elas precisam ser animadas a fazer isso por agentes externos, pois, de nosso ponto de vista, a “iniciativa” é característica da tradição dos profissionais da educação ou da saúde, e a população (especialmente, as classes populares) é deficiente nesse aspecto, razão por que é vista como passiva e apática (VALLA, 1996).

Construir outra visão mais inclusiva, dialógica, na perspectiva da América Latina, “exige que nos libertemos de referências científicas dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas (OLIVEIRA, *et al*, 2009, p. 4)” e que assumamos com coragem nossa condição de colonizados, oprimidos, que nunca perderam sua humanidade. “A sobrevivência de nossas culturas e dos nossos modos de ser e viver evidencia nossa humanidade, contrariamente ao que apregoaram e apregoam os colonizadores que nos «inventaram» sem alma, valores, inteligência (OLIVEIRA, *et al*, 2009, p. 4)”. “Sem inteligência”, inclusive, para fazermos nossas políticas sociais, como percebemos em vários momentos em nossa história recente, em relação às pressões de países centrais ao capitalismo e aos países latino-americanos com governos populares.

O conhecimento, na perspectiva da educação popular, não é de domínio de certo grupo ou classe, e para ser acessível à população, precisa apenas ter sua transmissão facilitada ou suas informações simplificadas (CARVALHO, ACIOLI e STOTZ, 2001). O conhecimento é construído no diálogo entre sujeitos, pois conhecimento aqui é consciência da realidade e da condição humana. Uma postura que propicie o diálogo pressupõe a compreensão de que os saberes da população “são elaborados sobre experiência concreta, sobre vivências distintas daquelas do profissional (VALLA, 1998, p. 14)”, portanto saberes apenas diferentes, mas não inferiores.

Valla (1996) diz que, ao trabalharmos com o outro, especialmente com setores que ele denomina “classes populares”, há uma dificuldade de compreender como essas pessoas percebem e pensam o mundo. Ele acrescenta que essa dificuldade advém de dois fatores. Um é a postura, referindo-se a nossa dificuldade de aceitar que as pessoas “humildes, pobres, moradoras da periferia” sejam capazes de produzir conhecimento, de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e de agir de maneira adequada. O segundo fator que ele coloca é que a nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. É comum que as comunidades queiram delegar a nós e que nós queiramos que elas nos deleguem a autoridade para tomarmos iniciativa em trabalhos desenvolvidos em conjunto, pois tal atitude coincide com a nossa percepção de sua pouca autonomia para a iniciativa. Além disso, olhamos o saber do outro com a referência do nosso saber, o que dificulta a chegada ao saber dele.

Valla assevera que o esforço de compreender as condições, as experiências de vida e a ação política da população deve ser acompanhado por mais dedicação dos profissionais e intelectuais em compreender as representações e as visões de mundo dessa população. Nesse território arriscado de compreensões, até os profissionais respeitosos e atenciosos podem querer fazer o papel de tutores. Paulo Freire nos alerta que o fim libertador não justifica um meio opressor.

É um desvio fundamental da vocação do saber para a humanização manter uma postura em que a realidade é algo parado, imobilizado, o fato é confundido com destino dado, e as pessoas são meras incidências em estudos, puros objetos da ação dos que fazem a universidade, que são os únicos sujeitos. Há pesquisas e trabalhos extensionistas que tratam os seres humanos de modo respeitoso, generosamente dizendo que

os seres humanos são pessoas e, como pessoas, são livres. Dizer e nada concretamente fazer para que essa afirmação se concretize é uma farsa (FREIRE, 1987). Até os profissionais bem-intencionados podem aproximar-se e intentar fazer extensão, ouvir atentamente, propor soluções para aquela população. Esse profissional descrente, desesperançado, como o analisa Valla (1996), espera poder animar a população a reagir, a levar-lhe a fazer, caminhar por onde seus estudos mostraram que deva ir. Novamente, a população é objeto.

Teresa Yurén, filósofa mexicana, distingue duas universidades que, em alguns lugares — parece-me — acham-se presentes em uma única instituição: a universidade, que se identifica com ciência, no sentido da razão pura em que as questões da prática não entram. É a universidade, cujos sucessos repercutem na sociedade, mas cujas funções — preservar e acrescentar à ciência e transmitir o saber científico — coincidem com sua finalidade última, que é de realizar institucionalmente a razão pura teórica. Nessa perspectiva, a universidade é para a ciência, que se mantém pura em seu seio, como afirma Camarena (1999).

Há, ainda, a universidade que se identifica com a consciência, não apenas como apreensão da cultura, mas, sobretudo, como transformação cultural consciência (a mudança fundada no saber). Entendida assim, a Universidade não encontra sua identidade na ciência e, tampouco, em uma consciência subordinada aos fins do Estado, mas em uma consciência que se identifica com a sociedade, com seres humanos de carne e osso, e que subordina a ciência e o Estado à dignidade humana. O *que-fazer* universitário não está subordinado à criação da ciência como seu fim último. A universidade é a mediação “gracias a la cual la ciencia sirve a la intención de dignificar la vida de la sociedad em su conjunto e de cada uno de sus integrantes (CAMARENA, 1999, p. 109).”

A construção de competências acadêmicas legítimas, no quadro de uma sociedade excludente, racista, discriminatória, inclui experiências de ruptura com o modelo tradicional de universidade, como é o caso dos muitos trabalhos integrados atualmente pela Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP).

A Extensão Popular revela, certamente, outra prática social acadêmica. Práticas como essa são tão estranhas quanto possível às teias da posse e do poder, analisa Brandão (2003), referindo-se às experiências de educação popular na pesquisa. Nessas outras práticas, a realização do saber é a plena humanização e consagração da experiência humana, como uma fecunda e assumida partilha do mistério da vida, portanto, não são práticas de educação do outro para a transmissão ou o depósito de conhecimento. A extensão popular não trata aqueles a quem se dirige como depositários do conhecimento construído na Academia, não chega à comunidade com um gesto de generosidade, filantropia ou responsabilidade social, mas com uma práxis enraizada em um compromisso social que entende que há uma desumanização em curso e que é necessário agir em seu sentido oposto, em comunhão.³⁴

A experiência da Extensão Popular nos reafirma que a inserção de pessoas da Academia em outras comunidades significa, de um lado, juntar-se a elas, tomar parte das suas vidas e, de outro, ser por elas admitido. Isso não significa deixar-se anular, desfigurando seu papel e sua identidade, mas os enriquecendo e diversificando. Tanto a universidade que as

34 “Comunhão” vai além da mera contraposição ao isolamento e individualismo, apreendendo a “solidariedade dos existires [...]”. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (Freire, 1987, p. 75). O outro não é a incidência passiva do meu pensar; assim, o trabalho em comunhão não é um trabalho “sobre o outro”, ou “sem” o outro, ou “para” o outro, ou “em torno” do outro (para aí permanecer), mas “com” o outro.

envia quanto a comunidade que as acolhe — já que trabalham com comunidades postas à margem dos direitos humanos — esperam que elas trabalhem para a transformação social, por meio da qual seja resgatada a essência do ser humano, que é sua historicidade, poder de criação (OLIVEIRA e SILVA, 2003). Isso só acontece quando as pessoas da Academia são acolhidas e se dispõem a isso.

Para que o diálogo ocorra, é necessário um profundo amor ao mundo, à vida e aos seres humanos; reconhecê-los/reconhecer-se como seres inacabados, inconclusos; ser humilde e capaz de se sentir e saber-se tão ser humano quanto os outros seres humanos. É de humanidade e dos processos de humanização conjuntos que trata a Extensão Popular. De formação humana, na comunidade, na universidade. Formação profissional que implica não só que os estudantes aprendam a cultura acadêmica e se apropriem dela, mas, sobretudo, que a produzam e que, nessa ação, contribuam para dar sentido à história.

No diálogo entre as visões de mundo propiciado pela extensão popular — um processo, portanto, conjunto — a consciência crítica de todos os envolvidos é construída. Uma consciência de que existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo. Não consiste em estar diante da realidade, mas nela estar, na práxis (FIORI, 1986). Compreendê-la. Denunciá-la. Mas também, anunciar. O ato de “denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” que nos ensina Freire (1980).

A experiência da Extensão Popular traz esse anúncio nos trabalhos que realiza nas comunidades de todo o Brasil e da América Latina e na sistematização que apresenta neste livro. E com esse anúncio, anima-nos.

Referências

BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMARENA, M. T. Y. *Formación, horizonte al que hacer académico: reflexiones filosófico-pedagógicas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

CARVALHO, M. A. P.; ACIOLI, S.; STOTZ, E. N. *O processo de construção compartilhada do conhecimento*. In: VASCONCELOS, E. M. (org.) *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde*. São Paulo: Hucitec, p. 101-14, 2001.

FIORI, E. M. *Conscientização e educação. Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, vol. 11, n. 1, p. 3-10, jan/jun. 1986.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3.^a ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, M. W. *et al.* *Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais*. *Anais da 32.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383—Int.pdf>>.

_____. *Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos*. Relatório de pós-doutorado. Departamento de Endemias “Samuel Pessoa”, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2003. Disponível em <<http://www.pspetexto.blogspot.com/>>.

____.; SILVA, P. B. G. S. Inserção e atuação de agentes educacionais em comunidades. *Boletim "Nós da Rede"*. Rede de Educação Popular e Saúde, ano 3, n. 5, p. 10, 2003.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e Realidade*. vol. 21, n. 2, p. 177-90, 1996.

____. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 14 (supl. 2), p. 7-18, 1998.

Currículo invisível: da lagarta à borboleta³⁵

Aline Barreto De Almeida

Início das primeiras aulas na universidade. Cadáveres me cercam, alguns até parecem olhar profundamente, desafiando-me. O modo frio como os corpos são minuciosamente estudados, na sua forma puramente orgânica, fazia-me refletir sobre o verdadeiro papel desses “objetos” de estudo. Parecia-me natural a necessidade ou curiosidade de conhecer as histórias de vida daqueles cadáveres, mas a pressão e a obrigação de saber todos os seus detalhes anatômicos fizeram-me esquecer da minha compaixão, que ficou parecendo ingênua, aceitando como normal tudo o que antes tinha como anormal.

As angústias e incertezas sucediam-se. As aulas não passavam de informações depositadas por um detentor único do saber, o qual devia meu respeito e admiração por tal posição. Sentia-me no papel de um religioso no sublime momento da confissão.

Bastava-me, apenas, escutar horas a fio aquela ladainha, muitas vezes inútil.

Aos poucos fui sentindo-me como parte do sistema, estudando demasiadamente, escutando o professor com atenção e obtendo boas notas. A rotina diária, de assistir à aula e estudar, alimentava-me na perspectiva de me tornar uma excelente profissional, instalar minha clínica particular e ganhar dinheiro. Atendia os pacientes pela sua patologia, por um membro ou parte afetada. Estava me tornando técnica e mecanicista.

35 Texto originalmente publicado em *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*, 2006. Editora Hucitec. Na época em que escreveu esta vivência, a autora era extensionista do projeto educação popular e atenção à saúde da família.

Preocupações em aumentar meu currículo surgiam. Resolvi, então, participar da extensão universitária. O que nunca imaginara é que essa experiência me proporcionaria a abertura de várias outras portas de conhecimentos, atividades, ideias, atuação e ação. A vivência em comunidade me permitiu conhecer a realidade antes renegada e periférica. A desigualdade social, a necessidade de melhores condições de moradia, saneamento e saúde saltaram aos olhos de forma imediata. Porém, só a convivência semanal com as famílias visitadas me permitiu perceber a riqueza, aparentemente despercebida, o aconchego, a alegria, a cultura e os valores próprios da comunidade. A descoberta dessas preciosas minúcias se tornaria praticamente impossível confinada dentro de uma sala de aula. A atuação baseada na Educação Popular me fez amadurecer como estudante e crescer como pessoa. Adentrar e participar da vida das pessoas, criar laços de amizade, compartilhar experiências, engrandeceu-me indescritivelmente. A saúde ganhou um conceito mais ampliado e complexo, indo muito além do bem-estar. As relações se tornaram mais dialógicas e horizontalizadas com o ser humano, foco da minha atenção, enxergando-o como um ser total, não-fragmentado, passível de mudanças e rico de valores.

Muitos conceitos pessoais considerados como verdadeiros foram sendo transformados. Percebi que minhas atitudes e meus desejos eram egoístas, mas ao mesmo tempo me estimularam para um processo de mudança pessoal. Passei a negar o “ser vivo doente” como objeto de estudo; a forma autoritária da relação profissional paciente e professor-aluno; do ensino-aprendizagem focalizado no intuito de ganhar dinheiro.

A partir daí o olhar para patologias específicas, em partes delimitadas do corpo, ganhou uma nova dimensão. O joelho inflamado, que era a forma como muitos pacientes chegavam

se anunciando, passou a significar apenas um jeito de chegada a uma história muito mais complexa e fascinante. A partir da minha experiência de trabalho comunitário, sabia que aquele joelho inflamado tinha uma história ligada à forma como seu dono vivia. A solução do problema passava por alterações de sua rotina, que precisava ser conhecida. Implicava em mobilizar recursos locais que eu tinha de pesquisar para conhecer. Aquela inflamação tinha significados psicológicos fundamentais para entender o comportamento do paciente. Finalmente, era preciso criar uma relação de cumplicidade e afeto para que o tratamento conseguisse ser realmente transformador da situação. Sabendo disto, minha relação com cada paciente mudou. A fisioterapia ficou mais interessante.

Comecei a comparar-me a uma lagartinha que anteriormente estava dentro do casulo, presa, solitária, incapaz. A enxurrada de experiências instigou-me e comecei a querer me tornar borboleta, soltar as amarras, conhecer a vida além dos muros da universidade gessada a que estava acostumada. O trabalho técnico, que aprendi integrar com a emoção, curiosidade, intuição e ideais, fez com que minha alegria e minha compaixão passasse a estar presente no trabalho clínico diário. Deixei de ser uma lagarta constrangida por padrões predeterminados do fazer técnico para ser uma borboleta a voar embalada pelas variadas brisas que a vida, cheia de mistérios, nos traz.

Humanização. Cada vez mais está faltando ao homem essa palavra de onze letras e infinita significação. Parece estranho querer que o ser humano se humanize, mas acredito ser necessário que as pessoas aprofundem suas relações, lutem pelo social, andem na contramão do sistema capitalista individualista vigente. Anseio que os estudantes que ainda estão dentro do casulo se libertem, vejam o conhecimento perpassando os livros

puramente técnicos e se tornem conscientes de que somos atores essenciais no processo de mudança da realidade.

Aprender com as pessoas, conhecer suas vidas, partilhar experiências é algo muito mais engrandecedor do que a visão biologicista de tratar as pessoas. A cura para as doenças se torna natural e prazerosa, o aprendizado mútuo enriquece a convivência, e as amizades se perpetuam. Como disse certa vez Seu José, paciente e amigo, em sua sabedoria: “O que se leva dessa vida, é a vida que se leva”.

PARTE II

EDUCAÇÃO POPULAR

Educação popular, um jeito de conduzir o processo educativo³⁶

Eymard Mourão Vasconcelos

O Brasil desempenhou um papel pioneiro, internacionalmente, na constituição do método da Educação Popular, o que explica, em parte, a sua importância, aqui, na redefinição de práticas sociais dos mais variados campos do saber. Ela começa a se estruturar como corpo teórico e prática social no final da década de 1950, quando intelectuais e educadores ligados à Igreja Católica e influenciados pelo humanismo personalista que florescia na Europa no pós-guerra se voltam para as questões populares. Paulo Freire foi o pioneiro no trabalho de sistematização teórica da Educação Popular. Seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (publicado inicialmente em 1966), ainda repercute em todo o mundo.

Convém enfatizar que Educação Popular não é o mesmo que “educação informal”. Há muitas propostas educativas que se dão fora da escola, mas que utilizam métodos verticais de relação educador/educando. Segundo BRANDÃO (1982), a Educação Popular não visa criar sujeitos subalternos educados: sujeitos limpos, polidos, alfabetizados, bebendo água fervida, comendo farinha de soja e cagando em fossas sépticas. Ela visa participar do esforço que já fazem hoje as categorias de sujeitos subalternos — do índio ao operário do ABC paulista — para a organização do trabalho político que, passo a passo, abra caminho para a conquista de sua liberdade e de seus direitos. A Educação Popular é um modo de participação de ativistas sociais

36 Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência*. Editora Hucitec, 2013.

(professores, padres, assistentes sociais, profissionais de saúde, lideranças populares, técnicos agrícolas, etc.) nesse trabalho político. Ela busca trabalhar, pedagogicamente, o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, para fomentar formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e de enfrentamento. É uma estratégia de construção da participação popular no redirecionamento da vida social.

Um elemento fundamental do seu método é o fato de tomar, como ponto de partida do processo pedagógico, o saber anterior das classes populares. No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza. Esse conhecimento prévio é a matéria-prima da Educação Popular. Essa valorização do saber popular permite que o educando se sinta “em casa” e mantenha a sua iniciativa. Nesse sentido, não se reproduz a passividade usual dos processos pedagógicos tradicionais. Na Educação Popular, não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário se o processo de discussão se mantém vertical, pois, assim, o modo de discussão reforça a submissão, apesar de o conteúdo discutido ser emancipador.

A Educação Popular enfatiza, não o processo de transmissão de conhecimento, mas a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre os diversos atores envolvidos em determinado problema social para a construção compartilhada do conhecimento e da organização política necessários à sua superação. Em vez de procurar difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando e oprimindo. Prioriza a relação com os movimentos sociais por

eles serem expressão mais elaborada dos interesses e da lógica dos setores subalternos da sociedade, cuja voz é usualmente desqualificada nos diálogos e nas negociações. Apesar de, muitas vezes, partir da busca de soluções para problemas específicos e localizados, fá-lo a partir da perspectiva de que a atuação na microcapilaridade da vida social é uma estratégia de desfazer os mecanismos de cumplicidade, apoio e aliança, os micropoderes, que sustentam as grandes estruturas de dominação política e econômica da sociedade. Está, pois, engajada na construção política da superação da subordinação, exclusão e opressão que marcam a vida na nossa sociedade.

Não basta proclamar a vontade de fazer uma educação participativa, dialogada e emancipadora. A dificuldade maior é de se saber como fazê-la, porquanto há muitos empecilhos. O poder do educador inibe a voz do educando. O mundo popular é regido por lógicas de difícil entendimento para os educadores vindos de outros meios sociais, o que, não raras vezes, bloqueia o diálogo. Portanto, Educação Popular não é apenas a enunciação de uma série de princípios educativos, mas também um saber e uma arte de enfrentar essas dificuldades.

No campo da saúde, a Educação Popular tem sido utilizada como uma estratégia de superação do grande fosso cultural existente entre os serviços de saúde e o saber dito científico, de um lado, e, de outro lado, a dinâmica de adoecimento e da cura do mundo popular. Atuando a partir de problemas de saúde específicos ou de questões ligadas ao funcionamento global dos serviços, busca entender, sistematizar e difundir a lógica, o conhecimento e os princípios que regem a subjetividade dos vários atores envolvidos, de forma a superar as incompreensões e os mal-entendidos ou tornar conscientes e explícitos os conflitos de interesse. A partir desse diálogo, soluções vão sendo delineadas. Nesse sentido, tem significado não uma

atividade a mais que se realiza nos serviços de saúde, mas uma ação que reorienta a globalidade das práticas ali executadas e que contribui para superar o biologicismo, o autoritarismo do doutor, o desprezo pelas iniciativas do doente e de seus familiares e a imposição de soluções técnicas restritas para problemas sociais globais que dominam na Medicina atual. É, assim, um instrumento que promove uma ação de saúde mais integral e mais adequada à vida da população.

Educação Popular é, portanto, o saber que orienta nos difíceis caminhos, cheios de armadilhas, da ação pedagógica voltada para a apuração do sentir/pensar/agir dos setores subalternos para a construção de uma sociedade fundada na solidariedade, na justiça e na participação de todos.

Formar bons lutadores pela saúde

Todas as pessoas, pelo que fazem ou deixam de fazer, interferem no sentir/pensar/agir de outros. Por isso, todas são educadoras. É nesse sentido que se diz que toda relação é, necessariamente, pedagógica. Para o setor saúde, o papel dos pais, principalmente da mãe, é fundamental na formação do saber sanitário.

Algumas pessoas têm a função de educar. Por opção, por exigência do seu emprego ou porque para tal foram eleitas, dedicam-se à formação de outras pessoas nas escolas, nas igrejas, nas associações, nas cooperativas, nos sindicatos, nos partidos e nos serviços de saúde. São profissionais da educação. Para elas, o modo de conduzir o processo educativo deixa de ser intuitivo ou merecedor de poucas reflexões para se tornar um problema importante, que precisa ser discutido e aperfeiçoado continuamente.

Outras, além de educadoras, são especialistas em educação. Nessa categoria, estão os que se dedicam a conhecer a história, as teorias e as metodologias da educação, a articulação da dimensão educativa com os objetivos econômicos e políticos, os indicadores de eficácia da atuação educativa, os critérios de avaliação e reorientação da prática educativa e o que mais diga respeito à produção, transmissão e reprodução de saberes. Atuam, sobretudo, assessorando outros educadores.

A reflexão educativa tem enfatizado muito a crítica à transmissão de conhecimentos. Para isso, insiste na dimensão intelectual da educação e dá pouca ênfase à sua dimensão afetiva e prática. Mas quem não sabe da influência do sentimento, das paixões e dos afetos sobre o pensar e o agir de todos nós? Quem não sabe, igualmente, da influência do pensamento sobre o sentimento e a ação das pessoas e como a forma de agir cria e recria modos de sentir e de pensar? Esses atos se combinam de forma particular em cada pessoa, o que resulta, ou em sabedoria ou em idiotice. Em um modo de atuar firme, tranquilo e coerente ou confuso, incoerente e inseguro. Então, é importante ressaltar que a educação tem como objeto e instrumento o saber, o sentir, o pensar e o agir.

Educação é formação. É bem mais que informação. É o aprofundamento (mas pode ser também a imbecilização) do sentir, do pensar e do agir. É a formação de pessoas mais sabidas, a busca do equilíbrio e do aprofundamento dos sentidos, das emoções, dos conhecimentos e da atuação. Ser mais sabido é bem mais do que ser mais erudito. Se é impossível ser sabido sem ter conhecimentos e informações, é bem possível ter muito conhecimento e não ter sabedoria. O indicador do resultado educativo que aqui se pretende não é, portanto, a erudição. É saber se situar bem, de acordo com seus interesses, nos vários contextos da existência. É usar armas adequadas nas lutas por

objetivos econômicos, políticos, culturais, afetivos, religiosos e sanitários. É serenidade no modo de lutar.

Considerando-se, então esses aspectos, a Educação Popular atua como um modo especial de conduzir o processo educativo, cujo objetivo é o de apurar, organizar e aprofundar o sentir, o pensar e o agir das diversas categorias de sujeitos e grupos oprimidos da sociedade, bem como de seus parceiros e aliados. Nela, a apuração, o aprofundamento e a organização do sentir, do pensar e do agir é parte central da construção de uma sociedade solidária e justa, através da superação das estruturas sociais que reproduzem a injustiça e a exclusão, em que as pessoas não mais serão encaradas como mercadorias que se compram ou rejeitam.

Em síntese: a Educação Popular é a formação de pessoas mais sabidas e mais fortes para conseguirem melhor retribuição à sua contribuição econômica, política e cultural, para que possam ser tranquilas, sadias e felizes e conviver, de forma construtiva e preservadora, com o meio ambiente físico e humano.

A prática educativa que se contrapõe à prática da Educação Popular é aquela voltada para a formação de pessoas e trabalhadores submissos, dilacerados, com baixa autoestima, sem altivez, inseguros e sem esperança. É a que prepara pessoas para explorar e dominar outras pessoas e a natureza em geral. É a prática educativa que ajuda os atuais detentores do poder político, econômico e cultural a serem mais espertos e sabidos em suas relações de exploração e de dominação.

Alguns teóricos, equivocadamente, chamam de Educação Popular à qualquer atuação educativa de órgãos governamentais ou civis com os pobres, nos campos da alfabetização, da habitação, da saúde, do transporte, da segurança, da organização comunitária, etc., mesmo que essa educação tenha a perspectiva

de entorpecê-los, acomodá-los e torná-los mais produtivos em situações de submissão. Nesse caso, na verdade, trata-se de uma educação antipopular ousada, por se realizar no próprio espaço físico do povo contra os seus interesses. A palavra *popular*, presente no conceito de Educação Popular, não se refere ao público do processo educativo, mas à sua perspectiva política: a de estar a serviço da realização de todos os interesses dos oprimidos dessa sociedade, quase sempre pertencentes às classes populares, bem como de seus parceiros, aliados e amigos.

Há também teóricos que só consideram Educação Popular como uma prática educativa que acontece fora do espaço formal e institucional. Entretanto, é possível fazer Educação Popular nos espaços institucionais — sejam governamentais ou empresariais —, mas também fazer educação antipopular em espaços populares alternativos. Em muitos sindicatos, grupos comunitários e partidos políticos de esquerda, as práticas educativas dominantes são extremamente autoritárias e conduzem seus participantes a atitudes de submissão e dependência.

Para formar pessoas mais sabidas e criar relações sociais mais justas, a Educação Popular exige um modo específico de conduzir as ações educativas. Uma das exigências, para isso, é deixar claro para os educandos os objetivos de cada ato educativo, para que eles, conhecendo sua intencionalidade mais geral, possam ser críticos e situar-se diante de cada um de seus passos.

Não é coerente com a perspectiva da Educação Popular quem não toma em consideração (para se aprofundar em um processo de intercâmbio de saberes) os conhecimentos, as experiências, as expectativas, as inquietações, os sonhos, os ritmos, os interesses e os direitos das pessoas com quem se esteja convivendo. Nesse sentido, é fundamental considerar

marcas tão profundas como as de gênero, geração, etnia e religião.

Também não é coerente quem impõe objetivos, conteúdos, palavras de ordem e verdades. Nesse ponto, a Educação Popular rompe com a tradição da educação política das esquerdas, que investe, principalmente, na difusão para as massas das verdades da vanguarda iluminada que teria conseguido superar a ideologia burguesa que alienaria a maioria dos trabalhadores.

Vale ressaltar que todas as técnicas e dinâmicas que facilitam a aprendizagem são metodologias da Educação Popular, empregadas para ajudar os educandos a apurarem o que precisam e o que querem que seja aprofundado e os auxiliarem a tomar gosto por se posicionar e lutar por seus interesses em todas as situações que lhes digam respeito. Nesse sentido, a Educação Popular se preocupa menos com a discussão das técnicas educativas e mais com o significado político para o grupo a que se destina. A mesma técnica educativa pode ter diferentes significados para os educandos, dependendo do contexto em que é aplicada.

Outro aspecto importante em relação à Educação Popular é que ela não é veneração da cultura popular. Na vida da população, diferentes modos de sentir, pensar e agir interagem permanentemente com outros modos diferentes de sentir, pensar e agir. Na formação de pessoas mais sabidas, devem ser criadas oportunidades de intercâmbio de culturas. E as pessoas mudarão quando desejarem mudar e quando tiverem condições objetivas e subjetivas de optar por outro jeito de viver. Certamente a Educação Popular não pretende formar pessoas que tentam impor uma cultura pretensamente superior. Mas também é uma atitude conservadora desejar-se preservar um modo popular idealizado de viver, parar o mundo, privando as pessoas e os grupos do contato com outras pessoas e grupos

portadores de marcas biológicas e culturais diferentes e, por isso mesmo, enriquecedoras. Ao educador popular caberá investir na criação de espaços de elaboração das perplexidades e angústias advindas do contato intercultural, denunciando situações em que a diferença de poder entre os grupos e as pessoas envolvidas transforme as trocas culturais em imposição.

Educação Popular é, portanto, um modo comprometido e participativo de conduzir o trabalho educativo orientado pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo, ou seja, dos excluídos e dos que vivem ou viverão do trabalho, bem como dos seus parceiros e aliados. Nela, investem os que creem na força transformadora das palavras e dos gestos, não só na vida dos indivíduos, mas na organização global da sociedade.

Referências

BRANDÃO, C. R. *Lutar com as palavras: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

A educação popular como meio de evolução³⁷

Diego Solano Menezes Agra

Tudo começou numa conversa informal. Não lembro bem a data, apenas tenho a lembrança de que me encontrava em sala de aula. Naquele dia, o professor resolveu descrever uma comunidade e um Projeto do qual ele fazia parte. Na ocasião, aproveitou a oportunidade para dividir conosco a sua vasta experiência no campo da Educação Popular. Ele, definitivamente, demonstrava paixão em suas palavras. Sua veemência ao falar do entusiasmo das pessoas, que com ele trabalhavam, do ambiente de convivência existente no Projeto e da satisfação da comunidade em receber os acadêmicos fez com que eu me sentisse seduzido a querer conhecer o seu tão afamado “Projeto de Educação Popular”. Confesso que sempre invejei as pessoas que, além de possuírem um ideal na vida, conseguem realizá-lo e o vivem intensamente a cada dia. Na medida em que o homem escolhe um ideal que possa perdurar por toda a sua vida, sua execução se torna um deleite. E quando feito em prol da caridade, outros homens certamente o levarão a efeito, pois “tudo o que um homem pode imaginar, outros homens poderão realizar”. Embora, nem de longe, fosse o meu sonho penetrar nessa nova “seita” da saúde, fiquei instigado por esse pensamento e resolvi, não sem resistência, tentar aproximar do que ali estava sendo exposto.

37 Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência*, 2013. Editora Hucitec. Na época em que escreveu esta vivência, o autor era extensionista do Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família.

Na verdade, poucos “gatos pingados” se interessaram por aquelas palavras. Para ser mais honesto, nem eu mesmo me senti tão encantado assim com aquela perspectiva de uma abordagem mais próxima da comunidade, de visitar pessoas de casa em casa e de me inserir nesse processo que chamam de humanização. Nunca me passou pela cabeça que um ser humano precisasse se humanizar para ter relação com outro ser humano. Parecia que tudo não passava de mais uma daquelas “teorias modernas” que, no fundo, eram apenas mais um simples modismo acadêmico que muitos professores tentam, em geral, sem sucesso, inculcar em seus alunos.

A tentação de conhecer o novo, aliada à influência de alguns amigos, fez-me arriscar. No final daquela mesma aula, o professor marcou uma reunião, com o intuito de agregar os alunos interessados em conhecer o PEPASF (Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família) — tal era o nome do Projeto —. Por fim, acabei assinando meu nome na “lista dos interessados”.

Alguns dias depois, encontrava-me no local deliberado para a bendita reunião. O professor foi pragmático: “A comunidade fica perto de tal bairro, e o caminho mais próximo é esse. Contudo, seria melhor que chegássemos lá todos juntos [...]. Estarei esperando por vocês às 8 horas da manhã do SÁBADO”. *Do sábado, cara! Sábado?! Como assim, no sábado?!* Lembro muito bem de que esse foi, efetivamente, o primeiro empecilho. Afinal de contas, acordava, de segunda a sexta, às 6 da manhã e não me sentia nem um pouco disposto a perder algumas horas de sono no primeiro dia da semana que tinha para descansar. “Vou arriscar...” — E arrisquei! — No local e hora marcados, visitei a Comunidade Maria de Nazaré pela primeira vez.

Qual foi a minha primeira impressão? Sendo curto e grosso: péssima! O calor estava insuportável! E andar por

aquelas ruas, com esgoto a céu aberto e jovens consumindo drogas livremente, me incomodou de tal forma, que disse a mim mesmo que nunca mais voltaria ali. Mas, naquele mesmo dia, conheci uma senhora, a dona Dalva, que, de cara, desmitificou uma ideia já bastante difundida em nossa sociedade: a de que toda pessoa humilde é ignorante. Fiquei perplexo com a educação daquela mulher, seu modo de se expressar, de falar e a alegria contagiante que era exprimida em suas palavras. Ela vestia uma roupa simples, mas a indumentária de sua alma emanava sabedoria. Seu marido, o Sebastião, homem de fibra, me disse uma frase a qual nunca esquecerei: “Eles pensam que nos enganam”. Assim, referindo-se ao modo como as políticas públicas funcionam na sociedade, mostrava seu conhecimento crítico e me abria uma perspectiva diferente de avaliá-las. Homem extremamente inteligente, polido e com uma visão política e social que poucos têm: tal foi a visão que ele, antigo líder comunitário (e que o deixou de ser por simples decepção), plantou em minha mente. Seu neto, o Giovanni, sonha em ser mecânico. É um garoto de 14 anos bastante estudioso e que ganha uns trocados na escola ensinando matemática aos meninos mais jovens. Quiçá, por extensão do cuidado de seus avós, também é um garoto educadíssimo, sempre me recebendo com um sonoro “bom dia” quando apareço. Minha conexão com aquela família foi imediata, de modo que o sentimento inicial de aversão àquela situação caótica gradativamente foi se transfigurando em algo novo, em um sentimento de empatia que vem sendo ampliado a cada semana em que visito tal residência. Em meio à precariedade da pobreza, há muita seriedade, sabedoria e garra de superação. Quando percebi isso, me senti identificado! Essa primeira visita foi o fomento que precisei para continuar, apesar das adversidades.

Nessa época, ia ao Projeto como voluntário e, à medida que o tempo foi passando, fui me inteirando paulatinamente com a realidade dos menos favorecidos. Tive de vestir o manto da humildade e falar a língua do coletivo. Nesse mundo novo, não existe o “eu”, existe o “nós”! Existe, de fato, uma nova perspectiva de abordagem do profissional de saúde com a comunidade, pois o saber coletivo é uma construção feita em mão dupla. Ora, alguém como eu, que teve inúmeras oportunidades para estudar em boas escolas e participou, desde a infância, de uma família estável, além de ter aprendido muitos conceitos de “certo e errado” adequados para meu contexto, não podia simplesmente impor “verdades” ou me afastar e lançar, à própria sorte, o destino de milhares de pessoas que têm valores ou concepções distintas a respeito do mundo. No Projeto, somos colocados em contato com uma grande diversidade de conhecimentos e valores e vamos, aos poucos, aprendendo a integrá-los em nossa mente através de uma nova visão da vida e da sociedade. Nós, “acadêmicos da saúde”, tradicionalmente, pensamos que o nosso saber científico é o único que deve reger a sociedade, e que os livros são os únicos detentores do conhecimento “técnico” necessário ao bem-estar do paciente (pressupondo que o tratamento de uma enfermidade passe necessariamente pelo seu diagnóstico). Todavia, o saber enxergar o mundo através de outra perspectiva é um aprendizado “técnico” que nenhum livro é capaz de nos oferecer. Fazendo alusão ao grande mestre da Medicina, William Osler, cujas palavras são tão difundidas no meio acadêmico: “Se você escutar com cuidado os pacientes, eles te dirão o diagnóstico”, deduzimos que precisamos saber dialogar com as pessoas para sermos médicos eficientes. Ora, como podemos escutá-las bem se não compreendemos o que querem dizer, a partir de seus valores e situações de vida tão diferentes das nossas? Penso nisso todos os dias...

Continuei no Projeto, fui selecionado, e faz, aproximadamente, um ano que estou no PEPASF. Aos poucos, outras desmitificações foram ocorrendo. Seria impossível citar todas. Participo das visitas aos sábados, da reunião semanal e até do encontro com idosos nas quartas à tarde.

Sabe a dona Dalva? Pois bem, visito sua casa todos os sábados (sempre que possível), e ela continua me recebendo com o mesmo sorriso da primeira vez. Nesse ínterim, além de sua família, conheci algumas outras que deixaram, cada uma, à sua maneira, ensinamentos que levarei para o resto de minha vida. Aprendi com seu Renato que, por trás da máscara de conformismo que algumas pessoas humildes deixam transparecer, existe sempre um espírito guerreiro de querer buscar uma vida mais justa. Com a dona Severina, passei a ter a certeza de que o ser humano é, antes de tudo, um ser sujeito à emoção. Todo mundo diz que é capaz de dominar uma dor ou uma tristeza, mas quando ela nos acomete com força, vemos sua complexidade e sua capacidade de submeter nossos propósitos e quebrar nossa soberba. Pessoas não podem ser julgadas por estarem tão marcadas pelas dores do passado, pois não sabemos bem os dramas pelos quais cada uma passou em sua vida. Não existe resignação dentro do sofrimento. Existe, sim, uma luta desesperada para sair do mesmo. Mas as amarras são muitas! Isto eu tenho visto conversando com dona Severina, me abrindo para saber os detalhes surpreendentes de sua vida. De fato, ninguém gosta de sofrer! Mas a acusam tanto disso...

Com as “Marias e os Joões”, que conheci nesse curto espaço de tempo, creio que fortaleci meu entendimento do que é efetivamente o processo de humanização. Não pude, é verdade, carregar comigo todas as respostas para o “como se trata a hipertensão de fulano” ou como “se resolve a doença de beltrano”. Contudo, aprendi a força da atenção e da compreensão

no alívio do sofrimento e na busca das melhores soluções para promover a saúde. Não deverei esquecer que uma simples atenção que se dá ao próximo que sofre tem força de grande alento para a alma prostrada e aflita. Um sorriso sincero e genuíno de agradecimento faz com que nos sintamos gratos e enfrentemos as pesadas tribulações de nosso trabalho. Esses aprendizados eu não li em um livro, experimentei nas minhas relações na comunidade. Lá, eu também fui refinando meu jeito de dar essa atenção, que pode vir através de gestos muito simples, mas que exigem habilidade para serem bem executados.

Nesse processo, descobri algo que parece óbvio, mas que eu não estava mais considerando: que, antes de sermos profissionais de saúde, somos humanos e, como tais, estamos sujeitos também ao sofrimento e à aflição. Quantas e quantas vezes dividi minhas angústias e pude perceber a força da reciprocidade? Eu, que, com o passar do tempo, fui me acostumando a sempre “cuidar”, agora me encontro numa posição em que, de fato, percebo que também necessito de cuidados. O Projeto me ajudou a enxergar o reflexo no espelho. Aprendi a ficar aberto e a valorizar os cuidados e os carinhos que recebo no meu trabalho. Sei hoje da sua importância para manter meu ânimo e dar o gosto e o sentido à minha profissão.

Entre ganhos e aprendizados, termino afirmando: Evoluí...

Evoluí muito! E devo parte dessa conquista ao Projeto.

Educar: ousar utopias da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria³⁸

Carlos Rodrigues Brandão

“A utopia não é o irrealizável, ela é o irrealizado.”
(Jeans-Yves Leloup)

O ofício da pergunta

Uma primeira lembrança seja feita aqui à professora Marilena Chauí.

Nunca fui seu aluno, mas com poucas pessoas em minha vida tenho aprendido tanto quanto aprendo com ela. Já que a palavra *diálogo* e algumas ideias contidas nela serão o caminho e o rumo do que escrevo aqui, que eu comece por recordar algo já bastante conhecido de todas e de todos nós. Ela é esta ideia: não só quando se está face a face, um diálogo fecundo existe entre duas ou mais pessoas.

Em um de seus livros sobre a filosofia, a professora Marilena sugere que a filosofia e, por extensão, a educação surgem *com a pergunta*. Surgem *da pergunta*. Surgem quando, nas falas que entre si se trocam os humanos, alguém pode perguntar por conta própria a alguém que deve responder, e fazer também aos outros as suas perguntas, se assim o desejar³⁹.

Ela lembra, referindo-se a estudiosos da antiguidade grega, como Paul Vernant que, no princípio as ideias trocadas entre as

38 Texto originalmente publicado em *Escritos Abreviados*. Série: cultura/educação, sem data de publicação.

39 O livro é *História da Filosofia*, em seu volume primeiro da Editora Brasiliense, São Paulo, 1980, dedicado à filosofia da antiguidade. As passagens a que farei referências aqui estão logo no início do primeiro capítulo.

peças fora das conversas simples do cotidiano, as palavras que tinham o peso da fala consagrada e da escuta atenta, reverente, vinham em essência da boca de três tipos de atores na Grécia. Vinham da poesia épica do *aedo*, do poeta-declamador errante que, de cidade em cidade, de palácio em palácio, cantava aos que o ouviam a memória da história e do mito de quem todos ali procediam. Era uma palavra voltada a um passado realizado e acreditado como profundamente verdadeiro.

Uma palavra para ser ouvida sem perguntas e guardada, sem dúvidas, entre a beleza e a verdade consagradas pela cultura das pessoas e dos grupos humanos a respeito de quem o poema épico dizia a origem, o passado e o sentido da vida. A *Ilíada* pode ser o melhor exemplo. Antes da filosofia, este saber pelo mito dito como uma forma de poesia, referia-se à memória. Pois o poeta errante é alguém que não esquece e diz a épica para que os outros saibam o que nunca deve ser esquecido: quem somos, de onde viemos, quem e o que nos fez como somos, agora. O passado não apenas cria a sua história. Ele enuncia o presente através da memória consagrada de um passado de quem se é, como uma gente, um povo, uma cultura. E assim, ele estabelece o que é o presente e como se deve ser agora nele.

Não devemos nos esquecer de que quando a filosofia surge, pelo menos depois de alguns pré-socráticos e, mais ainda, com Sócrates e com Platão, ela é uma espécie de lembrança do que já se sabe e as pessoas esquecem. Ela é uma *aletheia*, um lembrar as origens – não mais a épica de um povo, mas a lógica do ser e da pessoa – em busca do esclarecimento do bem, do belo e do verdadeiro.

Uma outra forma de fala responde a uma pergunta original, mas dificilmente permite outras, como em um diálogo livre entre duas pessoas. Em direção contrária à do *aedo* errante, ela se volta ao futuro. Ela responde sobre o que virá a ser, como

um oráculo que fala em nome dos deuses ou, mais ainda, do próprio destino. Eis uma outra palavra consagrada que admite poucas dúvidas e poucas perguntas, depois de proferido. A resposta oracular dada à pergunta sobre Édipo é um bom exemplo. Mas aquele mesmo oráculo sugeria, escrito na pedra: *conhece-te a ti mesmo*.

Finalmente, entre uma e a outra, uma terceira forma de palavra enunciada como sentido e como poder do sentido, para ser ouvida e observada, era a que enunciava o juiz, o rei de justiça. Ele ouvia os fatos ditos pelas partes e, depois, dizia a sentença. Assim, ele criava como decisão de um juízo, a própria ordem social do presente. Sócrates terá passado por isto e o seu julgamento é um dos escritos mais duramente humanos da antiguidade.

Será preciso um longo caminhar das culturas humanas, para que uma outra forma de falar-ouvir-saber venha a surgir. Quando se estuda a história da educação no Ocidente e no Oriente, o que temos como primeiras modalidades de trabalho do ensinar são sempre programas de instrução forçada, em que os que aprendem ouvem e guardam. Perguntam para serem esclarecidos, em situações onde a dúvida e o questionamento haveria de ser uma rara exceção. Não se aprendia para pensar, mas para vir a ser uma expressão pessoal de um saber consagrado e tanto mais acreditado quanto mais estável e regido pela credibilidade externa e emanada de um poder de tradição. A faculdade mais essencial da inteligência é, então, a memória, pois que saber é saber repetir.

É nas praças e, depois, nos liceus e nas academias de Atenas, que um outro tipo de relação entre as pessoas através do saber e do aprender a saber irá surgir e virá a ser estabelecido. Podemos pensar que ele é o próprio momento da origem da educação, tal como a imaginamos entre nós, hoje em dia. Ele é um saber não consagrado. Não é dito como uma verdade vinda de fora, de

um deus, de um oráculo, da tradição tornada verdade de uma cultura arcaica. É algo situado primeiro em uma espécie de grande alma pensante do espírito do ser, um *logos*, a quem se dirigem as perguntas e se buscam respostas que possam ser de novo perguntadas, postas em diálogo e mudadas, portanto. *Perguntando ao Logos e não a mim, vejo que tudo e todos somos um*, dirá Heráclito em um de seus fragmentos. Um saber não propriamente oposto, mas “outro”, diante do mito. Um conhecimento que, em tempos posteriores acabará sendo localizado no interior da pessoa. Na inteligência do sujeito que nunca possui o saber, pois não há sábios, mas que o busca continuamente, como um seu amigo: um filósofo. Um saber que está na mente e precisa ser acordado, tornado refletido, aceso na consciência.

Talvez seja mais acertado dizer: um saber frágil e efêmero, transformável, aperfeiçoável sempre. Algo que está *entre* as mentes, entre as inteligências, entre as pessoas, pois o seu lugar de criação é o diálogo. Assim, ele não é propriedade de alguma pessoa que o tem, que o possui por conta própria. Ele também não é dado a alguém que o recebe de uma fonte superior ao humano. O único lugar onde ele pode ser buscado e encontrado é no trabalho coletivo da vivência solidária do diálogo. Buscadores do aprender, alunos e educadores são criadores de seu próprio saber coletivo e da experiência pessoal de tornar seu, como um momento e uma dimensão pessoal, um conhecimento construído através do jogo e também do rito do ofício da pergunta livre e da busca solidária da resposta.

Eis quando surgem, a um só tempo, a filosofia em seu pleno sentido e também a educação. Uma educação construída como e através do diálogo. De uma interação entre pessoas em busca do conhecimento que deverá, a partir de então, ser não somente uma estratégia pedagógica da aprendizagem, mas a origem e o destino dela própria, a *educação*. Dela e dos seus

sujeitos, educadores-educandos que se reúnem para criarem juntos um contexto, um exercício e um efeito cultural da criação do saber através da continuidade inacabável do diálogo.

Assim, se estas ideias sugerem algo confiável, podemos imaginar que, já em sua origem, a educação continha os germens de sua atualidade: a fragilidade do saber, a imperfeição contínua e inacabavelmente aperfeiçoável da procura do conhecimento, a solidariedade dialógica na busca do saber, o exercício pessoal e coletivo de sua construção, tanto no momento do ensinar quanto no momento do aprender.

Séculos depois da Grécia clássica e diante da porta de entrada de um novo milênio, vivemos tempos em que a própria ciência, até há pouco conhecida como “exata”, sugere o “fim das certezas” e fala aos educadores a respeito da necessidade já inadiável de novos padrões e de novas ousadias humanas. Princípios e caminhos do conhecimento regidos por novas e amplas *integrações* entre campos do saber científico. Regidos também por uma generosa e ousada nova interação entre as ciências e outros domínios da nossa inteligência, da nossa sensibilidade (ela própria um componente essencial da inteligência) e da sociabilidade das e entre as pessoas humanas. Isto é, da nossa capacidade de construir os nossos mundos e as suas culturas como gestos solidários de criação. Finalmente, princípios e padrões de busca do conhecimento trazidos da ciência, tanto quanto de outros campos da criatividade humana, regidos também pela indeterminação do saber frente a uma realidade – da totalidade do Cosmos à fragilidade da Sociedade – que, dia a dia, descobrimos ser bastante mais complexa, múltipla e probabilística do que se imaginava há menos de 30 anos atrás.

Mais do que tudo o que ela é ou poderá vir a ser, a educação é o lugar do ofício da pergunta.

E hoje, mais do que o lugar da transmissão de conhecimentos, conhecidos como algum tipo de verdade consagrada, ela é a morada da busca comum e da construção solidária do sentido. Fomos, um dia, o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores do saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco.

Caminhos percorridos: um pouco do que nos trouxe até aqui

Entendemos sempre que a *Educação Cidadã*, em seus múltiplos rostos de realizações atuais ou de um passado muito próximo (*escola cidadã, escola plural, escola sem fronteiras, escola candanga* e outras), tem a sua origem ou tem algumas das origens de suas tradições em algo a que nos acostumamos a dar o nome de: *Educação Popular*.

Isto é verdadeiro, mas não inteiramente. A menos que tenhamos a respeito da própria *Educação Popular* uma compreensão bastante mais ampla e também mais generosa do que nós costumamos possuir a seu respeito.

Se eu quiser dar uma continuidade adequada ao que falei de maneira introdutória no primeiro item desta nossa conversa, poderia dizer que em seu sentido mais abertamente humano, a *Educação Popular* é aquela que, ao longo da história da própria educação, insiste em fazer a seu respeito e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para obter, se isto é possível, as respostas mais concretamente utópicas. Pois quando lidamos com ela, em alguma de suas formas, dentro do círculo cultural de algum dos seus momentos, estamos quase sempre diante

de uma alternativa de trabalho pedagógico fundado sobre quatro pilares:

O primeiro. A educação não é algo criado e consagrado para ser, depois, reproduzido, reiterado sem perguntas ou canonicamente repetido como uma forma de saber verdadeiro, definitivo, necessário e apenas lentamente renovado.

Ao contrário, o que a caracteriza mais do que tudo é a possibilidade e a necessidade de sua contínua renovação; da transformação ininterrupta de seus processos, de seus conteúdos, de seus sentidos e de seus significados.

O segundo. Embora a experiência humana do *ensinar e aprender* esteja, em sua dimensão escolar, estabelecida sobre polaridades como: saber – não saber, ensinar – aprender, professor – aluno, lecionar – avaliar, na verdade o que importa em seu trabalho é uma geração constante de *comunidades aprendentes*; de círculos de pessoas diferentes, mas não desiguais, no que toca o processo solidário de criação do saber e no que toca a vocação pessoal do criar o seu próprio saber, isto é, de aprender algo.

Professoras e alunas são atores culturais envolvidos no trabalho comum de criação de *saberes entre todas* e de *saberes de cada uma*. Esta relação criadora e criativa pode estender-se às esferas mais amplas do que as salas de aula e, dentro e fora do âmbito delimitado da escola, pode envolver outros cenários, outras situações, outras comunidades e outras categorias de sujeitos aprendentes.

O terceiro. Se a educação é um bem, se ela é um fator determinante não somente da socialização oportuna de pessoas, da integração de atores culturais em seus mundos de vida social cotidiana, e de incorporação de sujeitos-produtores de bens, de serviços e de sentidos em suas sociedades; se a educação é um direito humano essencial, como caminho sem fronteiras e sem termos, dirigido à realização de si mesmo e à própria felicidade,

então ela precisa ser um bem para todos. Para todas as pessoas e para todos os tipos de pessoas de um mesmo mundo social.

Diferente em processos e em conteúdo, diferente em propósitos e em vocações especiais, a educação não pode ser um bem desigual no que tenha a ver com os direitos de acesso e de participação nela, e no que abarca, mais ainda, a sua própria qualidade. A educação é morada da prática cultural da diferença – ela se faz diferenciada para criar saberes e pessoas integradas em culturas e em modos de ser, de pensar, de saber e de viver diferentes, pois este é o caminho da própria comunidade humana. Mas ela não pode ser o lugar da oferta de desigualdades culturais em nome da reiteração da exclusão e da pretensa justificativa do inevitável das desigualdades sociais de oportunidades e de destinos humanos.

O quarto. A missão da educação só é a de gerar sujeitos integrados *em* ou adaptados *a*, sob a condição de gerar pessoas críticas e criticamente participantes. Pessoas autônomas e criativas *em*, *a* e *para*.

O destino de vida de uma pessoa educada (eu prefiro dizer, uma *pessoa educanda*, isto é, um alguém em um momento de sua vida melhor educada do que antes, mas dentro de um processo sem fim de realização de si mesma através da educação) não é o mercado de trabalho, cujos atores básicos são o produtor e o consumidor. Ele é e ele está nos círculos de vida e de criação social da vida de pessoas que estão sendo educadas para serem e virem a ser cada vez mais: conscientes de si mesmas, de seus direitos e de compromissos; atores de seus próprios destinos; solidárias com os outros e criadoras de seus mundos de vida cotidiana e de fundação generosa e responsável de uma história coletiva.

Este chamado a si mesmo, ao outro e ao mundo, destinado a ser vivido e criado por pessoas livres, autônomas, criativas,

críticas e solidárias, uma vez mais não deve ser regido por princípios de discriminação e de desigualdade de origens e de destinos. Ele convoca pessoas diferentes quanto ao teor e à vocação de partilha e de participação na construção de seus mundos, mas pessoas iguais e igualadas quanto aos deveres de participação e, mais ainda, quanto aos direitos de estarem incluídas na experiência de mundos sociais sempre mais e mais justos e dialogicamente solidários.

Já dizia Paulo Freire, “A educação não muda o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo”. Ora, quando entre nós, praticantes e estudiosos do assunto, fala-se em *Educação Popular*, uma de suas tradições aparece bastante mais visível e mais motivada do que as outras. Não é raro que se associe a *Educação Popular* às ideias, às propostas e às práticas político-pedagógicas dos *movimentos de cultura popular* do início dos anos 60. O nome de Paulo Freire, seus livros, seu método de alfabetização e seu testemunho de vida, são sempre lembrados como indicadores privilegiados do percurso da *Educação Popular*.

No entanto, se quisermos pensar a trajetória deste percurso com um olhar, ao mesmo tempo mais aprofundado e mais estendido, poderemos vislumbrar, antes e depois dos anos 60 e dos *movimentos de cultura popular*, uma série de outras propostas e de outros trabalhos políticos e pedagógicos em nome e através da educação. Daquilo que proponho denominarmos aqui de: *tradições da educação popular*. Quero dedicar a cada uma delas algumas palavras, por duas razões.

A primeira, é que me parece justo e acertado lembrar que a *Educação Popular* não constituiu nunca um modelo único, datado e situado – no Brasil dos anos 60, por exemplo – ou uma “escola” ou “tendência” de teorias e de práticas pedagógicas. Ao contrário. Ao longo de uma complexa e diferenciada história interior à uma própria história geral da educação, a *Educação*

Popular está presente sempre, e quando os direitos de todos e, de maneira especial, dos excluídos e dos desqualificados *dentro dos e através da* Educação, são reclamados como um dos pontos de partida de todo um projeto de justiça sociocultural a serem fecundados também através da Educação.

Mais do que apenas isto. Existe, em algum lugar e dentro de algum tempo, uma qualquer proposta de *Educação Popular* quando o seu próprio sentido e quando as suas ideias e práticas pedagógicas, assim como quando o destino das pessoas e dos mundos sociais em que vivem, são postos em diálogo com os sujeitos discentes populares. Voltarei a isto logo adiante.

A Segunda tem a ver com a própria atualidade daquilo a que insistimos em dar o nome de *Educação Popular*. Aos olhos de muitos, ela faz hoje parte de um momento passado da trajetória da Educação no Brasil e na América Latina. Deu o seu recado, estabeleceu o seu imaginário e propôs as suas práticas, na maior parte dos casos restritas à alfabetização de adultos e a uma certa assessoria intelectual a movimentos populares. Fez isto e passou a ser um capítulo a mais na história feita da educação entre nós.

O que pretendo sugerir é o exato oposto. É a ideia – e é também a múltipla imagem de suas realizações – de que há sempre um confronto entre modelos de educação. Entre paradigmas de uma educação afinal, destinada a tornar culturais e culturalmente aceitas a desigualdade e a subordinação de tipos de pessoas humanas a outras pessoas, agências de poder e a interesses de mercado, e outras alternativas, motivadas a envolver a educação em processos de construção de novos saberes, de novos olhares e de novas disposições pessoais e solidárias de responsabilidade na crítica do mundo social dado e estabelecido, em nome da possibilidade da construção de outros mundos de justiça e liberdade.

Assim, um fio de história acompanha toda uma sequência de tradições de uma educação que, pela convergência de seus ideários e de suas práticas pedagógicas – ou de suas práticas sociopolíticas através da pedagogia – bem podem receber o mesmo título de experiências e de realizações da *Educação Popular*.

Vejamos como.

Uma primeira tradição de *Educação Popular* é a sua face mais antropológica. Ela está contida nas inúmeras e muito diferenciadas modalidades de situações mais ou menos estruturadas, através das quais relações interativas envolvidas pelo ato de *ensinar e aprender* são realizadas no tecido rotineiro da vida cotidiana de todo e qualquer grupo humano ⁴⁰.

Uma segunda tradição tem sido hoje em dia alvo de vários estudos. São as diferentes e, não raro, efêmeras experiências de educação das classes trabalhadoras realizada através da iniciativa delas próprias ou de educadores ideologicamente vinculados a algum de seus movimentos históricos. As unidades escolares anarquistas aqui no Brasil do começo do século, seriam um ótimo exemplo. É interessante observar que essas iniciativas populares de criação e de consolidação de sua própria educação, dirigida de maneira especial a crianças, adolescentes e jovens, poderia ser aproximada a outras experiências de trabalho pedagógico, escolar ou não, em que um grupo cultural, religioso ou laico, militante (como os anarquistas) ou renunciante (como

40 Eu mesmo, há muitos atrás, realizei com um grupo de estudantes de Antropologia da UNICAMP, uma pesquisa de campo voltada ao reconhecimento e à descrição etnográfica de modalidades de situações de reprodução do saber em grupos e em pequenas comunidades populares em São Paulo e em Minas Gerais. Estudamos, então, como, seja em situações de trabalho produtivo (uma olaria), seja em cenários de trabalho ritual (uma Folia de Santos Reis), as pessoas aprendem umas com as outras, no interior de vivências de práticas produtivas de bens, de serviços e/ou de sentidos, onde uma intenção claramente pedagógica era, muitas vezes, bastante mais motivada e mais estruturada do que pareceria a um olhar apressado. O conjunto destas pequenas pesquisas nunca foi publicado e existe até hoje, mimeografado em dois volumes, sob o título: *A reprodução do saber popular – como o povo aprende*.

os hare-krishna, em suas comunidades rurais) assume por conta própria o ideário, o imaginário, a estrutura e o processo pedagógico de uma educação dirigida aos seus próprios sujeitos.

Uma diferença importante está em que entre alguns grupos populares com vocação político-militante, uma educação de classe poderia estar dirigida à criação de quadros de transformadores sociais, revolucionários ou não.

Terá sido talvez em uma terceira tradição o momento em que pela primeira vez as próprias palavras *educação popular* tenham sido usadas. Ela envolveu a luta de educadores e de outros intelectuais e até mesmo de políticos, em favor da criação no Brasil (na esteira do que ocorreu antes em vários outros países do Mundo e da América Latina) de uma educação escolar laica, pública, universal e gratuita. Tratou-se então de implantar no País, sob a responsabilidade do poder de Estado, uma escola de qualidade estendida a todas as pessoas e, de maneira especial, a crianças e adolescentes.

Uma quarta tradição inaugura a *Educação Popular* nos termos e nos sentidos culturais em que ela é mais conhecida entre nós. Ela está mais próxima a algumas propostas da segunda tradição, mas parece possuir uma motivação mais ampla em termos de sujeitos participantes e mais ampla também do ponto de vista da formação de quadros e do compromisso político-cultural de educadores e de educandos para com o esclarecimento de sua própria consciência e para com a vontade pessoal de partilhar ações de transformação social. A educação dos *movimentos de cultura popular* dos anos 60 e de vários de seus herdeiros, estabelecia como direito essencial a extensão de uma educação de qualidade a todas as pessoas e, de uma maneira especial, a jovens e adultos defasados do ponto de vista da cultura escolar. Estendia, sobretudo a sujeitos populares, o direito a tornarem seus os projetos políticos de criação de novos

mundos sociais. Estendia, entre o direito à partilha solidária e o dever cidadão de participar, um protagonismo, até então, quase sempre ausente nos imaginários da Educação.

Uma diferença muito importante deve ser notada aqui. Como ela é bastante conhecida de todas e de todos nós, apenas a relembro agora. Programas antecedentes e posteriores de educação de jovens e adultos, estendiam a mulheres e a homens postos à margem da cultura letrada, o direito a uma educação supletiva. Ela não continha, no entanto, nada que, falando a sujeitos populares ao educá-los (ao pelo menos alfabetizá-los) dissesse a palavra que traduzisse para e com ele as condições de sua própria existência. *A Educação Popular* pretendeu criar projetos curriculares onde uma pessoa educada correspondesse a um ator social igualmente crítico, criativo, responsável, progressivamente autônomo, solidário e ativamente participante ⁴¹.

Uma Quinta tradição difundiu-se entre nós durante os anos 70 e 80. Em pleno período dos governos militares, a *Educação Popular* tendeu a tomar a forma de um trabalho pedagógico de presença e de apoio junto aos movimentos populares. Entendia-se então que o essencial de um processo cultural de formação de atores conscientes e cidadãos, era realizado no próprio interior do cotidiano dos movimentos populares urbanos ou rurais, quaisquer que eles fossem. Ao educador popular competia um aporte assessor e complementar, inserido no bojo das próprias práticas militantes populares.

Este passo representou um certo distanciamento de experiências de alfabetização e de escolarização supletiva de quadros populares, em nome de um diálogo político-pedagógico

41 Uma antiga e importante coletânea de textos da época, organizada por Osmar Fávero, foi publicada nos anos 70 pela GRAAL. Uma nova edição está sendo publicada pela SULINA, em Porto Alegre, dentro da coleção: Educação Popular - 40 anos. Trata-se do livro: Cultura Popular e Educação Popular - memória dos anos sessenta.

determinado não por um programa de ensino formal de jovens e de adultos populares, mas pelas necessidades e pelos desdobramentos de suas próprias práticas.

Finalmente, uma sexta tradição, ao mesmo tempo antiga e nova, deságua naquilo que nos reúne aqui, neste Congresso. Do que se trata? Em primeiro lugar, da retomada do poder de Estado de uma obrigação democrática que sempre foi sua. A responsabilidade do poder público para com a justiça social através da educação.

Através do esforço crescente de devolver a todas as pessoas e, de maneira pessoal, aos sujeitos populares, homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, o direito cidadão a uma educação de qualidade em todos os seus níveis. Uma educação séria, competente, crítica, criativa, gratuita, criadora de situações e de processos interativos de cunho cidadão, para gerar, no cotidiano de sua própria experiência, sujeitos cidadãos. Uma educação, enfim, onde no mínimo as propostas de um recente documento da UNESCO sejam cumpridas.⁴²

42 Falo do Relatório Delors, que em português tomou o nome de: Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Cortez Editora. Neste importante documento, ao lado de outras propostas da maior importância, é sugerida uma educação sustentada sobre quatro pilares. Eu mesmo, s: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser. De outra parte, em um mundo em crescente transformação, é defendida uma “educação por toda a vida”, o que leva a uma revisão substantiva dos direitos pessoais ao saber e de toda a estrutura formalmente seriada e artificialmente exterior e interessada das estruturas e dos desdobramentos processuais da educação. Que as pessoas não tenham todas o direito universal a uma educação de qualidade por algum tempo de suas vidas. Que elas tenham o direito a viverem toda uma vida envolvida com o trabalho pessoal e solidário de criação do saber através da escola e de suas extensões. Em termos internacionais, dois documentos foram publicados nos últimos anos. Um deles é exatamente o relatório da Comissão da UNESCO a que acabo de fazer referência. O outro é o documento sobre a Educação, editado pelo Banco Mundial, que tomou o seguinte nome: Prioridades e Estratégias para a Educação - exame do Banco Mundial (Banco Mundial, Washington DC. 1996). É bastante oportuna a leitura dos dois documentos. Aparentemente próximos e até mesmo convergentes em alguns pontos, eles são na verdade bastante antagônicos. Pois enquanto o “documento da UNESCO” defende com insistência uma educação fundada em princípios e valores de direitos humanos à plena realização da pessoa, ao

Em segundo lugar, a retomada de uma visão não necessariamente classista, ao se fazer popular, mas utopicamente cidadã ao se pretender “popularmente” universal. Um projeto de educação de responsabilidade pública, e de um desejável crescente poder comunitário de decisão. Um trabalho entre pessoas através da busca comum do saber, onde os direitos humanos, os seus fundamentos e os seus desdobramentos, sejam tomados como um verdadeiro ponto de partida e como um horizonte de sua realização.

Este gesto de abertura da educação às fronteiras de sua vocação mais generosa e mais criativa, importa o acreditar que, sobretudo nos tempos que se abrem diante de todos nós, a educação tem e terá cada vez mais um lugar culturalmente central e um lugar sociopoliticamente nuclear. De fato, eis que nos avizinhamos – ou já estamos metidos dentro da antessala – da Era do Conhecimento, habitada por pessoas e por grupos humanos caracterizados muito mais pela consciência de si mesmos como criadores de novos saberes, de novas sensibilidades e de novas socialidades, do que por sua pura e simples inserção na vida social como um tipo de produtor

Neste importante documento, ao lado de outras propostas da maior importância, é sugerida uma educação sustentada sobre quatro pilares: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser. De outra parte, em um mundo em crescente transformação, é defendida uma “educação por toda a vida”, o que leva a uma revisão substantiva dos direitos pessoais ao

compromisso solidário de vidas e à realização da felicidade, o “documento do Banco Mundial” sugere um trabalho pedagógico cujo critério de aferição é a economia e cujo destinatário é mais o mercado de bens e de serviços do que os cenários sociais de comunicação livre e fecunda entre pessoas humanas. Miguel Soler Roca publicou um pequeno documento de crítica severa ao documento do Banco Mundial. Ver: El Banco Mundial Metido a Educador, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, 1997.

saber e de toda a estrutura formalmente seriada e artificialmente exterior e interessada das estruturas e dos desdobramentos processuais da educação. Que as pessoas não tenham todas o direito universal a uma educação de qualidade por algum tempo de suas vidas. Que elas tenham o direito a viverem toda uma vida envolvida com o trabalho pessoal e solidário de criação do saber através da escola e de suas extensões.

Em termos internacionais, dois documentos foram publicados nos últimos anos. Um deles é exatamente o relatório da Comissão da UNESCO a que acabo de fazer referência. O outro é o documento sobre a Educação, editado pelo Banco Mundial, que tomou o seguinte nome: *Prioridades e Estratégias para a Educação – exame do Banco Mundial* (Banco Mundial, Washington DC. 1996). É bastante oportuna a leitura dos dois documentos. Aparentemente próximos e até mesmo convergentes em alguns pontos, eles são na verdade bastante antagônicos. Pois enquanto o “documento da UNESCO” defende com insistência uma educação fundada em princípios e valores de direitos humanos à plena realização da pessoa, ao compromisso solidário de vidas e à realização da felicidade, o “documento do Banco Mundial” sugere um trabalho pedagógico cujo critério de aferição é a economia e cujo destinatário é mais o mercado de bens e de serviços do que os cenários sociais de comunicação livre e fecunda entre pessoas humanas.

Vivemos hoje, aqui, um momento de horizonte e um instante de dilema. Aqui se propõe e aqui se projeta praticar uma educação com características cidadãs. O que um tal tipo de projeto de transformação de saberes, de vivências e de pessoas deve encerrar, para vir a ser mais do que um mero nome novo de coisas antigas e já consagradas?

A escola ativa renovou a educação tradicional ao trazer para dentro da sala de aulas e para todo o trabalho pedagógico

realizado na escola e ao seu redor, a ideia de que o processo de conviver participativamente em algo que se constrói ao se viver, pessoal e ativamente, o gesto de aprender, importa mais do que todo o repertório de conteúdos de um *saber de outros*, que por algum tempo se incorpora à mente, ao se viver a aprendizagem como uma acumulação de conhecimentos.

No entanto, a não ser em experiências de exceção, a educação conquistada através da *escola ativa* deixava de fora do trabalho de ensinar e aprender a maior parte de tudo o que tem a ver com a criação partilhada da própria educação que se pratica ao se aprender e ensinar. De algum modo, pode-se ativamente fazer de tudo, mas dentro de parâmetros pedagógicos pré-estabelecidos por fontes e sujeitos de competência pedagógica para tanto.

A *educação cidadã* é o desafio do passo seguinte. Ela é uma proximidade bastante maior a um horizonte de utopia possível, realizável. Ela pretende fazer-se a si mesma uma construção solidária *dos e entre os* seus participantes: os estudantes e os educadores, os alunos e os professores, as outras pessoas envolvidas em qualquer dimensão do trabalho da escola, as pessoas da comunidade de inserção da escola pessoal e solidariamente motivadas a virem construir juntas uma experiência de educação sempre aberta a reconstruir-se.

Uma educação que conhece, em sua fragilidade, em sua vocação a ser efêmera, mutável, transformável, a sua própria energia criadora. Um trabalho pedagógico não apenas dirigido a uma *comunidade aprendente* pré-estabelecida canônica e estruturalmente, mas uma comunidade que, ao envolver-se com a sua educação – com a criação cotidiana e infinita de seu próprio saber solidário – se recria a si mesma, a cada momento.

Em várias experiências antecedentes de alguma modalidade de educação popular, tínhamos, na verdade, respostas demais, respostas quase sempre prontas e acabadas, chegávamos

aos cenários de ensino com propostas aparentemente livres e prontas para o diálogo. Na verdade, abríamos o direito a falar apenas para ouvirmos o que podia ser respondido dentro de pautas de um saber já predefinido. Ouvimos na realidade muito pouco. Alguns grandes passos foram dados quando aprendemos a nos colocar na escuta do que faziam e do que viviam os sujeitos do povo com os quais queríamos criar algo novo. Algo mais belo, mais verdadeiro e mais carregado de uma humana bondade. No entanto, isto foi sempre pouco.

Eis chegado o momento de uma *pedagogia da escuta*. O momento, quem sabe? De uma Educação dos fecundos *gestos de troca*. Uma educação que não se pretenda *cidadã* pelo fato de que possui pronta e está disposta a partilhar com os outros uma “proposta pedagógica” e um “ideário de cidadania”. Uma educação que queira realizar isto a partir de se fazer também ela, algo a ser criado em comum.

Eis que vivemos tempos de um desafio extremamente fertilizador.

De uma maneira ou de outra, está sendo posto à nossa porta e haverá de ser trazida para dentro da educação, cada vez mais tudo aquilo que se vive hoje em dia nos diversos campos das ciências. Em seus campos específicos e nos das interações entre as ciências e entre elas e os diferentes outros planos da criação humana, das artes às espiritualidades.

O que tem a ver com o alargamento sem limites do saber humano, com a expansão da consciência, com a possibilidade infinita de criação de grupos e de comunidades humanas voltadas à criação de suas próprias experiências de vida, fundadas mais e mais no diálogo, tudo isto tenderá a se constituir como a própria razão de ser de nosso estar no mundo e do conviver com os outros.

Nenhum outro trabalho tenderá a ser tão essencial à vida e à felicidade humana como o inesgotável *trabalho de saber*. Não

mais, por justiça e também pelo encontro do que é a nossa mais humana vocação, um saber subordinado a interesses outros que não a realização da pessoa humana. O direito a aprender sem limites para buscar, sem fronteiras, a conquista pessoal da liberdade e da responsabilidade livre para com o meu outro. O convite amoroso à partilha e ao diálogo entre todos nós.

A educação cidadã começa, é bem uma verdade, no desejo de tornar a escola um lugar de prática cotidiana do exercício político de criar mundos humanos... a partir da própria sala de aula, a partir da própria escola. Mas de maneira alguma ela se esgota nesta dimensão. Pois para muito além do desejo ser participante da política e da obrigação de presença nos destinos do mundo social em que vivemos, estão cenários e tempos de uma plena e generosa comunhão entre as pessoas com tudo o que é e existe como caminho da realização plena da felicidade de todos e de todos nós.

A educação da escola que queremos, que sonhamos e que nos reúne aqui, neste momento de diálogo, deveria partir desta convicção. Uma convicção de resto bastante bem sustentada por tudo o que estamos descobrindo dia a dia como a dimensão e como a missão do educador de nosso tempo.

Pois eis que finalmente chegamos à aurora de um tempo em que a o saber deixa de ser um instrumento de conquista, de concorrência e de servidão humana ao mercado do ter, e se transforma na fonte mais original e mais inesgotável da própria e pura comunicação entre as pessoas, e entre as pessoas e o seu mundo, em sua crescente plenitude de trocas de afetos, de conhecimentos, de valores e de criações interativas. Assim, do mesmo modo, a educação deixará de ser um instrumento *para* algo situado sempre fora dela e aquém da felicidade humana, para se tornar alguma cuja razão de ser seja ela mesma.

Parece algo estranho, mas esta já é uma utopia presente no coração e no imaginário de muitos e muitos dentre nós. Tornar a educação que praticamos um sumo bem da própria vida humana. Corresponder ao nosso direito, ao saber de uma educação cuja razão de ser esteja nela própria. Isto é, esteja em ela poder vir a se tornar o lugar humano das verdadeiras trocas, dos verdadeiros intercâmbios a que estamos, todas e todos, vocacionados: o diálogo amoroso dos afetos, a comunicação livre e aberta a todas as diferenças, através do intercâmbio de ideias e de saberes de e entre pessoas e culturas socialmente igualadas quanto aos seus direitos à vida plena e à felicidade, e profundamente diferentes quanto aos seus modos de ser, de viver, de pensar e de saber.

Eis ao que nos desafia uma educação para a qual a palavra utopia é, ao mesmo tempo, um horizonte inatingível e posto sempre à nossa frente como uma realização a ser vivida na alegria esperançosa de cada dia.

Referências

FÁVERO, O. (org). *Estruturas e Processos de Reprodução do Saber Popular* – Mimeografado. UNICAMP: Campinas, 1978.

SOLER, R. M. *Cultura Popular e Educação Popular* – memória dos anos 60. Graal: Rio de Janeiro, 1983.

El Banco Mundial Metido a Educador In: *Revista de ao Educación del Pueblo* - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, 1997.

O sentido salva⁴³

Eymard Mourão Vasconcelos

Cidadezinha qualquer
(Carlos Drummond de Andrade)

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Êta vida besta, meu Deus.”

* * *

Será mesmo besta, Drummond?
Pode ser, pode não ser.
Besta, se forem esses atos
Rotina falta de opção.

Rica
Se os passos
E os olhares
Tiverem um sentido

43 Texto originalmente publicado em Educação Popular e Atenção à Saúde da Família. Editora Hucitec, 1999

Na busca e na história
Do homem que vai da mulher que olha.
O sentido salva o ato
De sua mediocridade.

Entre o jantar no restaurante francês
E o P.F. no bar da esquina
A diferença maior não são as iguarias,
Mas o sentido do jantar na vida dos comedores.

Entre a trepada cheia de malabarismos
E o encostar a cabeça no ombro do namorado
A diferença maior não é a intensidade do prazer
Mas o sentido do encontro na vida dos amantes.

Jantar refinado
Sem encontro
Sorrisos formais
Gentilezas vazias.
Jantar sem gosto.

Marmitas com ovo, arroz e feijão
Comidas com alegria
Em comunhão.
Satisfação.
Um monumento na memória.

Lavar as meias do amado.
Levantar com amigos
As paredes do futuro lar.
Limpar o vômito
Do filho doente, querido e carente.

Desdobrar-se no trabalho
Para pagar a viagem sonhada.
Atos carregados de sentido
Carinhos miúdos
Inseridos numa história
Com sonhos e esperança.
Realização.
Sentido,
Elo entre o cotidiano e o sonho.
Homem,
Bicho com o olhar para o alto.

O prazer
A beleza
O sentido
Trio mágico
A resplandecer a vida.

* * *

Novo século
Desmoronamento das utopias
Sonhos confusos
Propagação comercial de ilusões,
Parafernálias de comunicação
Para massificação de projetos políticos.
Esperanças instáveis
Desconfiadas.

Gestos com sentido questionado
Sentido hesitante
Vazio do cotidiano.

Restou o sentido animal
Do prazer imediato.
Restou o sentido primário
Da busca do reconhecimento imediato.

Crise do gesto,
Crise do viver.
Jantar sem sal
Carinho oco
Trabalho que é só trabalho.
Êta vida besta, meu Deus.

Na ausência de sonhos persistentes
Que orientem com firmeza os sentidos dos gestos
Resta a esperança
De novas descobertas.
Cada ato é uma busca,
Gestos a procura do sentido.
O sentido é a busca.

* * *

Educação
Construção conjunta do conhecimento necessário,
Busca intencional de novos sentidos,
Esforço de traduzir e dialogar os sentidos dos outros.

Educação em saúde,
Busca, em conjunto, do sentido
Do cuidado do corpo
Do cuidado com o outro.

A radicalidade da cultura rebelde: parte da história da educação popular no brasil⁴⁴

Carlos Rodrigues Brandão
Raiane Patrícia Severino Assumpção

Diferentes histórias da educação popular no Brasil e na América latina já foram pesquisadas e escritas. Neste capítulo, retomamos esta história com o objetivo de provocar um diálogo a respeito da radicalidade dessa concepção de educação: como expressão de uma Cultura Rebelde.

Uma radicalidade compreendida no sentido etimológico da palavra: referente à raiz, à origem; no caso da educação popular, referentes à resistência e à construção contra-hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico.

Reconstruir parte da trajetória de uma Cultura Rebelde nos permite compreender o papel e nascida de atos populares de liberação que reflita, na crítica da prática da liberdade, a realidade da vida social em toda a sua transparência.

Vamos recuar alguns passos. Estamos trabalhando aqui com uma expressão para a qual podem ser atribuídos três sentidos. Cultura popular pode significar:

a) a *cultura subalterna* das classes populares por oposição à *cultura dominante* das classes dirigentes;

b) as diferentes formas de um trabalho realizado conjuntamente por/entre educadores populares e grupos populares, dirigido à produção de outra consciência, de outra cultura e de outra ordem social;

44 Texto originalmente publicado em *Cultura Rebelde*: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora, 2009. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

c) o resultado, nunca concluído, sempre aperfeiçoável, de um trabalho político através da cultura, que deveria desaguar em uma retotalização da *cultura nacional*, em termos de sobre as bases de uma *cultura popular liberada*.

Uma cultura que afirme a primazia do reconhecimento e da liberdade entre os homens e que, sendo em um primeiro momento, uma *cultura de classe* — das classes populares —, venha a ser depois a cultura que se abra ao desvelar do fim das relações antagônicas entre as classes sociais e se transforme em uma *cultura universal* plenamente democrática.

Assim, a cultura popular, pouco a pouco, se define como a prática de uma relação de compromissos e de alianças entre movimentos de cultura popular e movimentos populares, através da cultura. Entre muitas polêmicas teóricas, programáticas e práticas, a cultura popular aspira a se tornar um projeto de realização coletiva de um *trabalho educativo* (no sentido mais amplo e aberto da palavra) de vocação libertadora a ser construído como e através da *educação popular*.

A relação que sustenta a cultura popular deve ser pensada em sua dimensão dialética. Ela é um trabalho político sobre a cultura, que cria condições de transformação cultural de teor político entre as classes populares. Aí está a base do acesso do povo à participação efetiva na luta pela transformação das estruturas sociais de poder.

Retomando os símbolos e os significados de suas próprias raízes, contidos na arte popular, nos saberes populares, nas diferentes tradições populares em todas as suas dimensões e nos costumes patrimoniais, e repensando-os a partir da associação entre a sua experiência de vida e a associação com os agentes e os recursos do movimento de cultura popular, as pessoas do povo e os grupos populares podem realizar o trabalho pedagógico de sua própria tomada de consciência. O trabalho

de uma transformação “de dentro para fora” de seus valores, de seus modos de pensar o mundo, a vida e o destino, de suas crenças (inclusive ou principalmente religiosas) e seus costumes.

PARTE III

EXTENSÃO POPULAR

Extensão universitária: bases ontológicas⁴⁵

José Francisco De Melo Neto

A discussão sobre universidade situa-se em um quadro de debate político que se constitui a partir de um espaço, no campo teórico, onde vários projetos mantêm permanente disputa. Muitos desses projetos apresentados à sociedade, mais das vezes, tornam-se sem efeito naquele momento específico, diante da resistência de diferenciados setores da sociedade. Outros, às vezes, voltam à cena política. Nessa dinâmica de luta entre projetos políticos para a universidade no país, pode-se lembrar o projeto de universidade nos célebres acordos MEC-USAID. Muitas das questões levantadas e propostas insistem em permanecer vivas e outras, inclusive, já estão sendo implementadas com a política atual do Estado. Nesse embate, entre outras questões voltadas ao ensino, à administração universitária e à pesquisa, está a *extensão universitária*.

Este texto, contudo, não abordará o debate em torno da *extensão* no âmbito dos diferentes projetos (MEC e ANDES, FASUBRA) em luta no seio da sociedade. Aqui, será tratada a questão da *extensão universitária* do ponto de vista de sua ontologia, ou, as bases de suas diferenciadas percepções. Enfim, uma discussão que busca resposta à questão: *o que é extensão universitária?*

Os primórdios da *extensão universitária* aparecem com as universidades populares da Europa, no século passado, que tinham como objetivo *disseminar os conhecimentos técnicos*, segundo vários autores, como Rocha (1986), Fagundes (1986)

45 Texto originalmente publicado em *Extensão Universitária: diálogos populares*. Melo Neto (Org.). Editora Universitária UFPB. 2002.

e Botomé (1992). É importante observar os comentários de Gramsci (1981, p. 17) sobre essas universidades:

Estes movimentos eram dignos de interesse e merecem ser estudados: eles tiveram êxito no sentido em que revelaram da parte dos simplórios um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de uma concepção de mundo. Faltava-lhes, porém, qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativo e de centralização cultural; tinha-se a impressão de que eles se assemelhavam aos primeiros contatos entre mercadores ingleses e negros africanos: trocavam-se berloques por pepitas de ouro.

A crítica se refere aos intelectuais que, mesmo desejosos de “servir ao povo”, à classe dominada, teriam um outro papel, que era o de compreender as formas de vida e as propostas da classe trabalhadora. Esquecidos desse papel, ou mesmo por incompetência, esses intelectuais expressavam, segundo a crítica de Gramsci (1981), uma visão dominadora de seus saberes ao pretender “levá-los” ao povo.

Além dessas experiências também se desenvolveu na Inglaterra uma perspectiva de que a universidade precisava contribuir com um maior conhecimento aos setores populares. Apontavam aspectos que podem ser úteis como elementos básicos para a formulação daquilo que vai se chamar, posteriormente, *extensão*. Ora, como seria possível fazer chegar até à população o conhecimento sistemático da universidade? Isso seria possível através da *extensão* da universidade até aqueles setores sociais.

Mas foi a partir das experiências americanas, sobretudo naquelas localizadas na zona rural, que surgiram duas novas

visões diferenciadas daquelas existentes na Europa: uma visão denominada *cooperativa ou rural* e outra *universitária em geral*. Essas visões, contudo, estavam “marcadas” por um certo desejo de “ilustrar” as comunidades. A *extensão* nas universidades americanas caracterizou-se, desde seus primórdios, pela ideia de *prestação de serviços*.

Os movimentos europeus de universidades populares, ou a *extensão* veiculada por eles, diferenciam-se substancialmente das versões americanas. Estas, em geral, resultaram da iniciativa oficial, enquanto aquelas surgiram de esforços coletivos de grupos autônomos em relação ao Estado. A esse respeito, Tavares (1996, p. 27) afirma:

Visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro lado, dispensar o mínimo de atenção às pressões das camadas populares, ainda que cada vez mais expressivas e mais reivindicativas, a extensão universitária se consolida através de cursos voltados para os ausentes da instituição que, sem formação acadêmica regular, desejam obter maior grau de instrução.

Já na América Latina, a *extensão universitária* esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre universidade e sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de *extensão universitária* que possibilitassem a *divulgação da cultura* a ser conhecida pelas “classes populares”. Esta foi uma ideia preliminar que permeou também a organização estudantil no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes - UNE. Essa

ideia foi determinante para a concepção de *extensão* veiculada pelo movimento estudantil brasileiro.

No Brasil, anteriormente ao movimento estudantil organizado pela UNE, houve experiências de vinculação da *extensão* com as universidades populares, na tentativa de *tornar o conhecimento científico e literário acessível a todos*.

Com essa perspectiva, no início do século, surge a Universidade Popular da Paraíba e a Universidade Popular de São Paulo, sendo esta a mais importante. Mas, sobretudo com a Universidade Popular de São Paulo, a experiência de *extensão*, a partir da organização universitária, inicia-se pela promoção de “cursos de *extensão*” veiculadores de conteúdos “positivistas ou de disseminação da cultura da elite” (ROCHA, 1989, p.7).

Na concepção veiculada pelo *Movimento de Córdoba*, a extensão universitária surge como “fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitária y preocupación por los problemas nacionales (BLONDY, 1978, p.8)”. Nesse caso, a extensão universitária se desenvolve como uma tentativa de participação de segmentos universitários nas lutas sociais, objetivando transformações da sociedade, sendo esta uma preocupação marcante no movimento de reformas de Córdoba, uma combinação, segundo Rocha (1989, p. 11), da “ideologia nacional-populista então vigente, com uma luta política de combate ao imperialismo, que se traduzia na necessidade de uma aliança pan-americana”. Desses ideais, destacam-se dois tópicos constantes na Carta de Córdoba: a) “a extensão universitária entendida como fortalecimento da função social da universidade. Projeção ao povo da cultura universitária e preocupação pelos problemas nacionais; b) a unidade latino-americana e a luta contra as ditaduras e o imperialismo (ROCHA, 1989, p. 13)”. Inspirações essas já contidas no ideário de extensão voltado para a *difusão cultural*,

sobretudo, para a *educação popular* — desde o Congresso Universitário, em 1908, no México — refletindo-se no movimento de reformas de Córdoba. E são esses ideais que inspiram a plataforma dos estudantes brasileiros.

A UNE, que é referência da organização do movimento estudantil no país, assume essas ideias, de acordo com Rocha (1989, p. 13) ao “elaborar o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”. O ideário de Córdoba está expresso nas funções sociais reservadas para a universidade, assim delineadas:

1) [...] a tranquilidade e desenvolvimento do saber e dos métodos de ensino e pesquisa através de exercício da liberdade do pensamento, da cátedra, da imprensa, de crítica e de tribuna de acordo com as necessidades e fins sociais;

2) a difusão da cultura pela integração da universidade na vida social popular. (apud POERNER, 1979, p. 328)

A *extensão* aqui é entendida em termos de difusão da cultura e de integração da universidade com o “povo”. As vias de implementação serão, naturalmente, os cursos de *extensão* e divulgação de conhecimentos científicos e artísticos. Trata-se de uma concepção que compreende a função da universidade como “doadora” de conhecimento, pretendendo impor uma “sapiência” universitária a ser absorvida pelo povo.

A concepção de *extensão* do movimento estudantil foi sendo divulgada pelas mais diferentes formas em todo o país, através do Teatro da UNE, dos Centros de Debates, Clubes de Estudo, Fóruns, Campanhas para a Criação de Bibliotecas nos Bairros, Agremiações Desportivas das Populações Pobres e, até,

Educação Política, com debates públicos, quando a temática era de interesse dos trabalhadores.

Em seu Congresso da Bahia (UNE, 1961, p. 26), ao discutir a Reforma Universitária, a entidade apresenta os traços marcantes *da extensão universitária*. Esse documento trata de dois aspectos básicos: a análise da realidade brasileira e a análise da universidade no Brasil. No texto, merece destaque o capítulo que trata da Reforma Universitária que, definindo suas diretrizes, passa a assumir um “compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”. Assim, é que se defende a abertura da universidade ao povo, com prestação de serviços e promoção de cursos a serem desenvolvidos pelos estudantes em faculdades. Esses cursos possibilitariam o conhecimento da realidade por eles e, por isso, a universidade — a *extensão* — os levaria à realidade. A universidade teria um papel de “trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando da gestão junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa (UNE, 1961, p. 56)”. Caberia à universidade, através da *extensão*, a conscientização das massas populares, despertando-as para seus direitos.

Das diretrizes da Declaração da Bahia depreendem-se as características de uma universidade democrática, marcada pela *extensão universitária*. O Movimento Estudantil, através das mais diferentes formas, encaminhava suas propostas, principalmente pelos Centros Populares de Cultura — os CPCs da UNE — desenvolvendo ações no sentido de “abrir a universidade ao povo” e, por outro lado, de “levar os estudantes à realidade”.

Após 64, a ditadura militar assumiu algumas das reivindicações do Movimento Estudantil, dando-lhes a sua

peculiar conotação ideológica⁴⁶. Inclui, como disciplina nos currículos da universidade, os estudos de problemas brasileiros. A análise política, contudo, era feita segundo o “catecismo” da ditadura militar dominante e não traduzia, na prática, o significado dado pelos estudantes, à Declaração da Bahia. No tocante à extensão, a ditadura militar criou vários programas de integração estudante-comunidade como o do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária — CRUTAC —, considerado por Mattos (1981, p. 108) “um recurso realmente capaz de viabilizar a política de *extensão universitária...*”, sendo relevantes o destaque que teve o programa na estrutura da universidade e as condições, inclusive financeiras, de sua realização. Foram criados o Projeto Rondon e a Operação Mauá, esta, vinculada mais diretamente à área tecnológica. Criaram-se tais programas como expressão política de contenção das reivindicações estudantis e de combate às mudanças de base, defendidas no governo de João Goulart. Com isso podiam apresentar-se às comunidades rurais como os benfeitores da sociedade organizada que preconizavam. Os estudantes podiam desenvolver atividades profissionais, nesses projetos, ainda que de caráter assistencial, tudo sob rigoroso controle político e ideológico. Observa-se o papel político atribuído à *extensão universitária* demonstrando como pode também servir ao controle social e político. A universidade pode, dessa maneira, exercer efetivamente uma função social sem estar sob o ponto de vista das classes subalternas. Convém ainda lembrar que, naquele momento, também se efetivavam duras medidas de repressão sobre a sociedade brasileira e, de forma

46 Ideologia. Ver: Cardoso (1978). Destacar a partir da temática: A ideologia como problema teórico, p. 39.

mais direta, sobre o Movimento Estudantil, vindo desfazer, em consequência, o sonho da universidade democrática.

Ainda sobre a discussão dessas bases que comporão uma ontologia da extensão ou a ideia de extensão universitária, segundo Fragoso Filho (1984), é algo que vem de fora da universidade. A finalidade principal era, na verdade, o aprimoramento ou desenvolvimento de novas técnicas para a produção, sobretudo nos Estados Unidos. Para ele, a *extensão* “é um recurso inventado para queimar etapas do desenvolvimento, fazendo parte de um projeto da UNESCO, para os países de Terceiro Mundo. Extensão pode então ser entendida como ação prolongada da universidade junto à comunidade circundante; segundo, como expansão para outra comunidade carente e distante de sua sede, do resultado de sua atividade universitária” (FRAGOSO FILHO, 1984, p. 29). Para ele, esta segunda versão também é conhecida por “campi” avançado.

O MEC expressa a importância, bem como a conceituação de *extensão universitária*, através da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (BRASIL, 1985). O relatório final dessa comissão menciona que a *extensão universitária* vem assumindo formas diversificadas e, conseqüentemente, exige uma melhor definição de sua natureza. A *extensão universitária* tem adotado as mais variadas formas de atividades como: estágios curriculares, trabalhos de assessorias e consultorias, além de atendimento a setores sociais carentes. Isto posto, a comissão recomendou, na época, estudos sistemáticos para uma maior especificação da “natureza e seu significado para o conhecimento da realidade” (BRASIL, 1985, p. 31). Contudo, propõe que as atividades de *extensão universitária* busquem assegurar a “difusão dos conhecimentos obtidos; a continuidade dos serviços oferecidos à população; a contínua ação recíproca entre a *extensão*, por um lado e, por outro, o

ensino e a pesquisa” (BRASIL, 1985, p. 32). Destaca-se sobre *extensão*, em relação ao MEC, o relatório do GERES (BRASIL, 1986, p.3), reforçando a Lei nº 5.540/68, em que se estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e *extensão*, prefigurando esta como elemento associado em igualdade de condições. Mas a formulação sobre a *extensão* é ausente nesse relatório que, por seu turno, reforça sua compreensão idealizada de universidade, com citação de Karl Jaspers, onde a ideia de universidade vincula-se a de sua independência para “a busca da verdade sem restrições”.

Para profissionais da área tecnológica, há uma diferenciação também quanto ao conceito de *extensão universitária*. Para Alencar (1986), a *extensão universitária* apresenta visibilidade quando se formula através de convênios diretos entre universidade e empresa. Assim, vê a *extensão* contando com programas dentro de possíveis convênios, apontando para um espectro amplo de atividades que, no campo da tecnologia elétrica, envolve programa de visitas de alunos e professores a empresas; visita de engenheiros e técnicos das empresas às universidades; programas de estágios e até programas de atualização técnica de professores junto às empresas. Trata-se de uma visão em que, utilizando-se um laboratório, por exemplo, se pode fazer *extensão* através da *prestação de serviço tecnológico*. Uma solicitação que é formulada a um laboratório por uma empresa e sua resposta a essa demanda vão se constituir em uma via de duplo sentido, caracterizando uma atividade extensionista.

Para o autor, esta é uma ideia em que se busca a superação da instituição universitária, entendida como tradicional, caminhando-se, assim, na direção de um perfil moderno de universidade. Vislumbra, dessa forma, a modernização da universidade através da *extensão*. A *extensão*, nessa perspectiva,

aparece como “função fim, interligada ao ensino e à pesquisa, e voltada para a formação de carreiras tecnológicas, em estreito contato com a sociedade, para servi-la em suas necessidades de progresso e desenvolvimento” (ALMEIDA, 1992, p. 61). Esses autores atribuem à *extensão* um papel modernizador único e bastante sonhador, como se o atendimento dessas necessidades só dependesse da *extensão*. Antes de tudo, deve-se questionar essa modernização perguntando pelo menos a quem ela serviria, mesmo que se realizasse através da *extensão*.

Tem-se também que a proposta de *extensão* da Universidade de Brasília (UNB, 1989), veiculada pelo Decanato de *Extensão*, caracteriza a sociedade em um nível incipiente de organização, tendo como consequência a falta de consciência pelos seus direitos de cidadania. As solicitações imediatas são as primeiras a serem colocadas, vindo fomentar o assistencialismo e não a autonomia dos setores populares. Nessa situação, a *extensão universitária* pode direcionar-se para “a autonomia política dos segmentos populares, resgatar sua cidadania e lutar contra o tradicional e nocivo assistencialismo (UNB, 1989).

Durante o *XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste*, a *extensão* é vista como “um nascedouro e desaguadouro da atividade acadêmica, da qual a pesquisa seria o desenvolvimento das respostas, e o ensino o envolvimento dos estudantes em todas as etapas desse processo...” (BRASIL, 1994, p. 1). Isto vai implicar a necessária parceria tão propalada nos dias de hoje. Parcerias que se expressarão tanto na dimensão interna como também na dimensão externa da comunidade universitária. Tal perspectiva vai abrir a concepção de *extensão* como “a porta da qual os clientes e usuários têm de bater, quando necessitados” (SOUSA, 1994, p. 16). Para o autor, a *extensão* tem o papel de construir as “passarelas” para o relacionamento da universidade com a

sociedade. A universidade exerce, segundo ele, uma liderança na sociedade, pois ela “faz com” e “faz fazer”. “Amealhar parcerias. E, num mutirão de solidariedade, consegue navegar (SOUSA, 1994, p. 16).”

Como resultado das deliberações do *VIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* (BRASIL, 1994), ter-se-á uma perspectiva de *extensão* voltada para a *cidadania*. É a partir do conceito de cidadania que a *extensão* se externa como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais gerando, como consequência, deveres do indivíduo para com a sociedade e para com o Estado. Nesse encontro, a universidade é vista como sujeito social, devendo, portanto, inserir-se na sociedade “cumprindo seus objetivos de produtora e difusora de ciência, arte, tecnologia e cultura compreendidas como um campo estratégico vital para a construção da cidadania”. A partir de uma autorreflexão, a universidade deve possibilitar esse intercâmbio entre si mesma e a sociedade, contribuindo para a construção de uma cultura de cidadania. É diretriz daquele encontro que “as atividades de *extensão* devem voltar-se prioritariamente para os setores da população que vêm sendo sistematicamente excluídos dos direitos e da compreensão de cidadania” (BRASIL, 1994, p. 3).

Nesse debate, Rocha (1980) mostra, sinteticamente, as diferentes formulações “equivocadas” sobre *extensão*, quais sejam: como prestação de serviços, como estágio expressando, a mais das vezes, a agregação da universidade aos programas de governo, opção de captação de recursos, expressão da autonomia do ensino e da pesquisa, como possibilidade de se estudar a realidade e ainda como qualquer atividade que não possa situar-se como ensino ou como pesquisa. Analisando aspectos ideológicos do “fazer *extensão*”, Freire (1976) sugere a substituição do conceito de *extensão* por *comunicação*,

entendendo que este último traduz muito mais essa dimensão da universidade, superando o conteúdo de uma educação “bancária e domesticadora”, a qual a *extensão* possa conduzir.

Para Reis (1994), a *extensão universitária*, no Brasil, vem apresentando duas linhas de ação, refletindo o próprio conceito. Em uma delas, o autor apresenta a *extensão* centrada no desenvolvimento de serviços, difusão de cultura e promotores de eventos, daí a denominação de *eventista-inorgânica*. Na outra linha, denominada de *processual-orgânica*, está voltada para ações, com caráter de permanência presente ao processo formativo (ensino) do aluno, bem como à produção do conhecimento — pesquisa — da universidade. Nessa linha de ação, estão sendo realizadas, em geral, as atividades de *extensão* por boa parte das universidades brasileiras, com base no conceito de *extensão universitária* do I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas, em Brasília. Nele a *extensão* foi considerada:

Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, a sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associado aquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e

a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizada deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social. (BRASIL, 1987)

Extensão vem sendo entendida, do ponto de vista de sua ontologia, de seus fundamentos, como *práticas*, estando aí, a saída para o interagir da universidade com a sociedade nas diversas regiões do país ou de cada Estado, onde se situa a universidade. A *extensão* se torna “o elemento catalisador e propulsor dessa empatia, e mais, especificamente, a leitura cultural que essa instituição, pode e deve fazer, da sua identidade e do seu povo”. Uma declaração, na verdade, de uma instituição que busca tornar-se “vanguarda” dos movimentos da sociedade, entendendo, também, “ser a *extensão* o caminho mais curto entre a academia e a sociedade que nos sustenta” (UFPB/PRAC, 1994, p. 3).

Mas a *extensão* pode ser vista, ainda, como destinada a toda a comunidade acadêmica – alunos, servidores não docentes e servidores docentes – como “um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (UFPB/CONSEPE, 1993, p. 1). Esse processo pode ser exercido com um duplo caráter: o eventual e o permanente. O caráter eventual da *extensão* é compreendido como a realização de atividades esporádicas que estão voltadas ao aperfeiçoamento e à atualização de conhecimento. Visa também a implementação de práticas objetivando a produção técnico-científica, cultural e artística. Essas práticas podem estar voltadas a “serviços educativos, assistenciais e comunitários”. O

caráter permanente, por sua vez, é aquele conjunto de atividades já elencado, mas que adquiriram formas sistematizadas e de maior duração em relação ao tempo de execução.

A *extensão universitária* passou a se realizar através de diferenciadas formas. Entre elas, pode-se citar:

Cursos de treinamento profissional; estágios ou atividades que se destinem ao treinamento pré-profissional de pessoal discente; prestação de consultoria ou assistência a instituições públicas ou privadas; atendimento direto à comunidade pelos órgãos de administração, ou de ensino e pesquisa; participação em iniciativas de natureza cultural; estudo e pesquisa em termo de aspectos da realidade local ou regional; promoção de atividades artísticas e culturais; publicação de trabalhos de interesse cultural; divulgação de conhecimento e técnicas de trabalho; estímulo à criação literária, artística, científica e tecnológica; articulação com o meio empresarial; interiorização da universidade. (UFPB/CONSEPE, 1993, p. 2)

O processo de organização e de encaminhamento das atividades de *extensão* apresentam diferenciadas possibilidades. Organizam-se, às vezes, em Comitê de *Extensão*, com objetivo de manter discussão permanente sobre as práticas na *extensão universitária*, sobretudo, buscando, através desse grupo, formular políticas para serem desenvolvidas no âmbito das universidades ou em seus distintos “campi”. É frequente, com a instalação desses comitês, os discursos apresentarem questões conceituais da *extensão* como: “[...] a ligação direta com a comunidade, acreditando no crescimento da UFPB, na construção de uma universidade diferente, com pesquisa

de ponta, ensino de qualidade, e a *extensão* na escuta do que está acontecendo na região, na integração da sociedade e que, independentemente de posições políticas, tem-se que trabalhar para a construção dessa universidade que desejamos” (UFPB/PRAC; 1993, p. 2).

A instalação de comitês pode promover grupo de discussão sobre questões de *extensão*, apresentando formas de encaminhamentos com projetos que estão em desenvolvimento e sendo seguidos, em geral, por coordenações de programas e cursos de *extensão*, de implementação de projetos e eventos no campo cultural, de assistência e promoção de estudantes ou de elaboração de projetos de organização das comunidades e movimentos sociais, além de coordenação para atendimento de demandas de prefeituras.

Pesquisas mais recentes,⁴⁷ contudo, no âmbito da *extensão universitária*, vêm apresentando outras possibilidades conceituais nessa busca ontológica da *extensão*. Nesse sentido se destaca a possibilidade de se entender *extensão universitária* como Trabalho Social.⁴⁸

Elementos ontológicos da *extensão* como podem fixar-se como uma *via de mão única*, considerando que nessa compreensão está implícita a concepção autoritária do fazer acadêmico, onde a universidade “sabe” e vai levar algum conhecimento àqueles que “nada sabem” — a população ou a classe trabalhadora. A concepção de *extensão* como *via de mão dupla* separa o processo educativo da própria educação, o processo cultural da produção da cultura, bem como o processo científico da própria ciência. Em sendo uma articulação, pode-se questionar a constituição dessa articulação. Será que existe

47 Ver: MELO NETO (1996).

48 Ver: MELO NETO (1997).

necessidade de algum ente ou de algo para intermediar ou articular o ensino e a pesquisa? Será a *extensão* algo ideal, capaz de viabilizar uma relação transformadora? É a *extensão* algo concreto e plausível de determinação ou algo essencialmente idealizado? Enfim, tem sentido o modelo de *via de mão dupla*? Em uma via de mão dupla, há um momento de tensão nesse passar um ente em uma mão, por outro ente, na outra mão. Que tal imaginar que esse momento de tensão seja o momento da *extensão universitária*? Mas este não pode ser tão rápido e não apenas um momento. Sua permanência se apresenta como necessária. Parece que é preciso avançar a partir desses modelos. Talvez, uma mão que segura uma outra mão. Mesmo essa mão que segura uma outra não gera uma permanência, possibilitando, dessa forma, a monotonia e a estabilidade? *Extensão* será expressão de monotonia? Parece que não pode ser. A compreensão de *extensão*, como via de mão dupla, destaca um retorno à universidade como se aí estivesse o espaço para a reflexão teórica. Será que apenas na universidade é que está sendo gerada a reflexão teórica? Os participantes das ações de *extensão* promovem sua reflexão crítica e têm necessidade dela. Não estará sendo gerada uma dicotomia, inclusive espacial, da condição de reflexão teórica, ao trasladá-la para o espaço da universidade? Pode-se perguntar: será a universidade o lugar, por excelência, para a reflexão teórica? Não será no próprio “locus” de realização das atividades de *extensão*? Ainda, na compreensão da *extensão*, como via de mão dupla, está colocado que a produção do conhecimento é resultante do confronto com a realidade, seja brasileira, regional, enfim..., confronto com a realidade. Será assim, somente, a geração do conhecimento? Ou até questionar: será apenas dessa forma que se interessa o conhecimento produzido em uma ação de *extensão*? Mesmo ao apresentar a *extensão* como um trabalho interdisciplinar

que favorece a visão do social, contida também no conceito de *extensão* do Fórum de Pró-Reitores, pode-se perguntar se nessa ideia de “interdisciplinaridade” ou “transdisciplinaridade” não está mantida a divisão, na própria expressão “disciplina”, quando do intuito de integrar?

A busca por uma ontologia da *extensão* carece da presença da crítica como ferramenta nas atividades que a constitui, ou como elemento constituinte de seu agir. Traz, dessa forma, a dimensão de superação do “senso comum”, ao expor e explicar, ou mesmo tomar contatos com os elementos da realidade. Elementos esses, presos, naturalmente, de formulações abstratas, sim, mas colocando a realidade, o mundo concreto, como anterioridade nas suas bases analíticas; a compreensão de que nesse movimento de análise da realidade um segundo movimento tem continuidade no campo das abstrações em busca de elementos mais abstratos, permeados, entretanto, pelo concreto inicial e base de análise; e, finalmente, como os recursos expostos dessas abstrações ser possível novo concreto, permeado das abstrações anteriores, ou um novo concreto, um concreto pensado. Nesse percurso, a crítica tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. Busca a superação das dimensões do estabelecido e assume seu formulário transformador. Portanto, a *extensão* vai além de um *trabalho simples*, como o proposto no conceito do I Fórum de Pró-Reitores, em Brasília.

Ao compreender a universidade como um aparelho de hegemonia, onde se debatem forças permeadas de contradições, as mais variadas, a *extensão universitária* pode ser entendida como Trabalho Social. Isso abre a possibilidade, talvez, de se avançar na formulação conceitual de *extensão*. Em sendo *extensão* um trabalho social, pressupõe-se que a ação do mesmo é uma ação, deliberadamente, criadora de um produto. Constitui-se

a partir da realidade humana e abre a possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. A *extensão*, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura.

O trabalho social não se exerce apenas a partir dos participantes da comunidade universitária, servidores e alunos. Ele tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade e de movimentos sociais, dirigentes sindicais, associações, numa relação “biunívoca”, na qual participantes da universidade e participantes desses movimentos confluem.

Extensão, como um trabalho social, é exercida, agora, pela universidade e pela comunidade sobre a realidade objetiva. Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho com o qual se buscam objetos de pesquisa para a realização da construção do conhecimento novo ou novas reformulações das verdades existentes. Esses objetos pesquisados são também os constituintes da outra dimensão da universidade, o ensino. Portanto, a *extensão* é um trabalho que se realiza na realidade objetiva e é exercido por membros da comunidade, universidade – servidores e alunos. Um trabalho de busca do objeto para a pesquisa e para o ensino, se constituindo como possibilidade concreta de superação da pesquisa e do ensino realizados, mais das vezes, fora da realidade concreta.

Vislumbrando a *extensão* como trabalho social, essa atividade intencionista gerará um produto desse trabalho. Um produto caracterizado no “bojo” das relações de trabalho que, também, tem suas contradições, mas que, sobretudo, se constituirá como uma mercadoria. Portanto, terá um produto que será de conhecimento teórico ou tecnológico que deve

ser, também, gerenciado pelos seus produtores principais — a universidade e a comunidade.

A *extensão* vem sendo “trabalho social sobre a realidade objetiva, gerado de um produto em parceria com a comunidade, a esta comunidade deverá retornar o resultado dessa atividade de *extensão*” (MELO NETO, 1994, p. 15). Essa é outra dimensão fundamental caracterizada como a devolução de suas análises da realidade objetiva à própria comunidade.

A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer a *extensão* exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia *teoria e prática*. Estas também se constituem como bases ontológicas da *extensão*.

Há, ao que parece, uma possibilidade de construção de hegemonia e desvelamento das ideologias dominantes e uma nova estratégia da função social da universidade ou mesmo uma condição de serviços da *extensão* a favor da cultura das classes trabalhadoras. Esse pode ser o papel do aparelho de hegemonia, a universidade, que, através da *extensão*, ontologicamente balizada como trabalho social, possibilitando o direcionamento da pesquisa e o do ensino para um outro projeto social.

Referências

ALENCAR, M. S. Convênio UFPB – EMBRATEL – uma tentativa de integração. *ANAIS: Associação Brasileira de Ensino de Engenharia - ABEN - GE*. Rio de Janeiro, 1986.

ALMEIDA, M. Z. C. M. Extensão universitária: uma terceira função. (Dissertação). FE/Unicamp, Campinas, 1992.

BLONDY, A. S. *Reflexiones sobre la Reforma Universitária*. In: *El Nuevo Concepto de Extension Universitária*. Universidad Autónoma de México. México, 1978.

BOTOMÉ, S. P. *Extensão universitária no Brasil: a administração de um equívoco*. São Carlos, SP, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação *I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas*. Brasília, 1987. Mimeografado.

_____. Ministério da Educação. VIII Encontro nacional de Pró-Reitores de *Extensão* das Universidades Públicas Brasileiras. *Sumário do documento final*. Vitória, ES, 1994.

_____. *Relatório - Grupo Executivo para a Reforma da Educação - GERES*. Ministério da Educação. Anteprojeto, Set/1986.

_____. *Uma nova política para educação superior*. Ministério da educação. Comissão nacional para a reformulação da educação superior. Brasília, 1985.

FAGUNDES, J. *Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

FRAGOSO FILHO, C. *Universidade e Sociedade*. Edições Grafset, Campina Grande, PB, 1984.

- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- LIMOEIRO CARDOSO, M. *Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ*. Paz e Terra, 2. ed., 1978.
- MATTOS, M. J. da C. *O CRUTAC como instrumento de efetivação de uma política de extensão universitária*. (Dissertação). Educação/PUC/SP, 1981.
- MELO NETO, J. F. de. *Hegemonia e extensão*. Escola de Formação/Quilombo dos Palmares - EQUIP. Recife, PE, 1994.
- _____. *Extensão universitária – uma avaliação de trabalho social*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.
- _____. *Extensão universitária: uma análise crítica*. (Tese). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 1996.
- POERNER, A. J. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- REIS, R. H. dos. *Extensão Universitária: conceituação e práxis. I Fórum de Extensão do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1994.
- ROCHA, R. M. G. *As oito teses equivocadas sobre a extensão universitária*. In: *A universidade e o desenvolvimento regional*. Fortaleza. Edições UFC, 1980.

_____. *Extensão universitária: extensão ou domesticação?* São Paulo: Cortez: Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 1986.

_____. *O caminho do conceito da extensão universitária na relação universidade/sociedade.* (Documento preliminar). Brasília, jul. 1989. Mimeografado.

SOUSA, M. R. *A extensão como função integradora das atividades de pesquisa e ensino. XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste.* Natal, 1994. Mimeografado.

TAVARES, M. das G. M. *Extensão universitária: novo paradigma de universidade?* Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 1996. Tese de Doutorado.

UFPB/CONSEPE. *Atividades de Extensão na UFPB. Res/09/93.* Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE. João Pessoa, 1993. Mimeografado.

UFPB/PRAC. *Ata de instalação do Comitê Assessor de Extensão.* Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários - PRAC. João Pessoa, 1993.

_____. *Atividades de Extensão – apoio ao ensino de 1º e 2º graus – 1994.* João Pessoa, PB, 1994. Mimeografado.

UNB/Decanato de *Extensão.* *Extensão - a universidade construindo saber e cidadania.* Série UnB. Relatório de Atividades -1987/1988. Editora da UnB, Brasília, 1989.

UNE - União Nacional Dos Estudantes. *Declaração da Bahia.* Salvador, 1961. Mimeografado.

Pai e filho unidos pelo mesmo amor⁴⁹

Eymard Mourão Vasconcelos

Tenho acompanhado muitos projetos de saúde comunitária desenvolvidos como atividade de extensão universitária nos últimos 35 anos, como professor da UFPB. Foi participando desses projetos que descobri o sentido de minha vida como professor universitário. Ao observar o contínuo surgimento de novos profissionais de saúde entusiasmados com o trabalho popular, com tão grande capacidade de iniciativa política e tão marcados por forte sensibilidade no entendimento das relações humanas, eu me pergunto: por onde passa este aprendizado?

A experiência vivenciada por meu filho, Marcos, me ajudou a entender mais esta questão. Ele se formou em medicina em 2007. Para minha alegria, ele, hoje, é um grande companheiro também na militância. E dos bons. Mas, tudo começou com uma experiência na extensão universitária, trabalhando com saúde comunitária.

Marcos foi criado em uma família de trabalhadores sociais. Quando nasceu, eu e sua mãe, Nelsina, estávamos extremamente envolvidos em uma experiência de trabalho comunitário em saúde, no interior da Paraíba. Por sinal, fomos trabalhar lá, em Guarabira, porque a Igreja Católica local tinha uma ação pastoral orientada pela teologia da libertação e a educação popular, e nós queríamos atuar onde houvesse companheiros com mais experiência no trabalho social. Com um mês de vida, Marcos já ia para nossas reuniões e, lá, era amamentado com

49 Texto originalmente publicado em *Educação Popular na Universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*, 2013, Editora Hucitec, com o título "Pai e Filho unidos pela extensão".

tranquilidade. Fazíamos um programa de rádio semanal sobre saúde e, algumas vezes, ele entrava no estúdio. Seu choramingo fazia parte da programação. Os ouvintes acompanhavam seus passos, que eram discutidos e problematizados, afinal nós estávamos vivendo, pela primeira vez, com ele, muitos dilemas do cuidado de saúde com um recém-nascido. Depois, quando a repressão política nos obrigou a sair da região, fomos fazer um mestrado em educação em Minas, reconhecido, na época, pela valorização do trabalho social junto ao mundo popular.

Marcos e seu irmão mais novo, Fernando, sempre conviveram com muitos educadores comunitários em casa. Voltando para a Paraíba, como professores universitários e militantes dos movimentos sociais, eu e Nelsina estávamos sempre conversando sobre questões ligadas ao trabalho social, mas eu notava que estas conversas não entusiasmavam o Marcos. Assim, quando ele decidiu fazer o curso de medicina, não correlacionava sua escolha com o tipo de trabalho médico que eu fazia.

Marcos tem muita semelhança física comigo. Quando entrou na UFPB, foi logo chamado de Eymarcos (no final do curso, tornou-se muito mais conhecido que eu e passei a ser chamado de “o pai do Marcos”). Buscando sua identidade própria, buscava se diferenciar, usando barba e criando espaços próprios de atuação. Assim, apesar de ter o pai coordenando um grande projeto de extensão universitária, sua primeira experiência foi em outro projeto, coordenado pelo meu amigo Emmanuel Falcão, nutricionista e técnico da Pró-Reitoria de Extensão da UFPB.

Tudo aconteceu durante uma greve de professores, no primeiro ano de seu curso. Marcos estava sem o que fazer e resolveu participar do Estágio de Vivência em Comunidades, organizado por Falcão em conjunto com a Direção Nacional dos

Estudantes de Medicina (DENEM). Nesta vivência, passou duas semanas com outros estudantes, em um povoado indígena, na cidade paraibana Baía da Traição, que se seguiram de debates sobre o seu significado.

Como pai, senti que esta vivência foi um ponto de corte na vida de Marcos. Sua alma foi tocada de forma intensa por algo semelhante ao que vivi quando, há 39 anos, fui fazer um estágio, ainda como estudante de Medicina, em um povoado de uma região bem pobre de Minas Gerais, o Vale do Jequitinhonha. Após esse Estágio de Vivência, Marcos ganhou uma paixão pela qual passou a lutar e a estudar. A paixão pelo mundo popular, com suas belezas, potências, misérias, surpresas e dores. Passou a dedicar grande parte de sua energia à sua causa. Suas amizades, seu lazer, suas leituras e seus projetos se transformaram nesta militância. Senti a emergência de uma vibração especial em sua vida. Tinha um filho e, naquele momento, ganhei um companheiro de sonhos, projetos, curtições e lutas. Como isto é importante na vida de um pai!

Marcos, desde pequeno, ouvira muitas conversas sobre as belezas e desafios do trabalho social no meio popular. Conversávamos bastante sobre fatos da vida, quando eu expressava meu modo de ver a sociedade. Sua mãe também trazia temas do mundo popular em suas conversas em casa. Mas sentia que estas tantas conversas, destes pais, considerados e valorizados como autores de livros sobre saúde comunitária, não tocavam muito o coração de Marcos. Seus projetos e seus gostos pareciam passar por outros caminhos. O que o tocou e o transformou realmente foi o contato intenso com o mundo popular propiciado por aquela vivência. A experiência valeu muito mais que anos e anos de conversas.

Esta reflexão vem ao encontro do que tenho notado como professor do Curso de Medicina da Universidade Federal da

Paraíba, onde ensino desde 1978. Atualmente sou uma pessoa bastante convidada para dar palestras em outros estados do Brasil. Muitos gostam de minhas palavras, entretanto não sinto que elas tenham muito poder pedagógico de transformação entre meus alunos. Grande parte deles não gosta de minhas reflexões. Outros gostam, mas não tenho percebido que minhas aulas tenham maiores impactos em suas vidas profissionais. Mas percebo que o projeto de extensão na Comunidade Maria de Nazaré (uma favela da periferia de João Pessoa), em que participo, tem um impacto de transformação pedagógica imenso.

No nosso Projeto (Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família), que já dura 16 anos, muitas turmas de estudantes passaram, e pude assistir a grandes transformações. Acompanhei estudantes se transformarem em lideranças com grande capacidade de articulação política e grande envolvimento com as causas dos oprimidos. Formaram-se profissionais extremamente sensíveis aos interesses e às peculiaridades dos subalternos. Mas, neste Projeto, há muito pouco espaço para exposições teóricas. O seu forte é a inserção na realidade popular e o debate sobre as perplexidades que surgem desta vivência. O mais forte é a experiência e não aulas bem-feitas. A teoria que valorizam mais é aquela que é buscada a partir das provocações trazidas pelas vivências. Uma teoria que cresce e é elaborada de uma forma que parece mais uma conversa.

O que há na realidade popular que tem tanta força de seduzir e apaixonar as pessoas que dela se aproximam abertas? O que há nesta realidade que levou pai e filho para o mesmo caminho? Há muito mistério nisto, mas algumas coisas podem ser ditas.

O pobre latino-americano está submetido a condições de muita opressão e pobreza. Neste contexto, estruturam-se muitas relações humanas perversas que impressionam muito quem se

aproxima dessa realidade de sofrimento e desarrumação. Mas as pessoas que se envolvem com a causa popular não costumam fazê-lo por dó. Vejo nestas pessoas um grande encantamento com o que encontram. Os pobres da América Latina vivem radicalmente a miséria humana, mas o fazem de uma forma que permite dela brotar lutas, alegrias, paixões e solidariedades que encantam. Eles não costumam esconder suas mazelas. Oferecem-nas para o diálogo a quem delas se aproxima com abertura e respeito. Sobre a pobreza assumida sem máscaras, conversas e apoios solidários vão edificando saídas e relações humanas que encantam por sua criatividade e potência. Neste momento, o profissional tem a oportunidade de experimentar o poder dos seus gestos e palavras como dinamizadores desta construção.

A partir desta constatação, minha preocupação como professor passou a ser aplicar e experimentar este aprendizado nos cursos de graduação. Não é o conhecimento, mesmo crítico e progressista, que age pedagogicamente de forma mais intensa no estudante e, sim, a inserção e vivência no mundo daqueles que são nossa maior preocupação. Desisti de organizar minhas disciplinas de forma centrada na exposição logicamente estruturada dos conteúdos da saúde pública. Procuo, antes de tudo, criar vivências que provoquem e instiguem os estudantes. E criar espaço para debater e pesquisar os estranhamentos e percepções. Preocupo muito mais em criar situações de exposição dos estudantes à realidade de saúde das classes populares e gerar debates dos sentimentos e reflexões que daí surgem. Neste momento, livros, artigos e a pesquisa na Internet passam a ser buscados espontaneamente. Sei que, assim, alguns conteúdos planejados do programa das disciplinas costumam ser deixados de lado, mas o aprendizado, por caminhos surpreendentes, é

muito maior. E é muito maior também o interesse e alegria dos estudantes que se envolvem.

Mas nem todos os estudantes se envolvem nessa metodologia: a aproximação e o olhar compreensivo para com o mundo dos pobres irritam muitos que vivem em contextos familiares e de classe social que se beneficiam da injustiça e da desigualdade. E nem sempre se consegue a verbalização franca e clara desta irritação para ajudar a aprofundar o debate. Por isto, não é fácil conduzir este jeito de educar em cursos universitários em que muitos estudantes trazem uma atitude de soberba pela classe social a que pertencem. Uma coisa é usar esta metodologia na extensão, em que os estudantes se envolvem voluntariamente, por opção própria; outra coisa é aplicá-la de forma ampliada para todos os estudantes de um curso de graduação. Nesta situação, estes estudantes irritados boicotam os espaços de debate e as iniciativas de inserção mais profunda nas comunidades.

Mesmo assim, tem valido a pena. Muitas vezes, o nojo e desprezo para com os pobres são sentimentos difusos entranhados na subjetividade destes estudantes, de uma forma não assumida conscientemente. Estas experiências curriculares obrigatórias de inserção no meio popular criam condições para que eles possam refletir sobre esta conduta quase automática e se transformarem. O acolhimento afetivo das famílias e movimentos populares, com suas histórias cheias de criatividade e garra, bem como a descoberta do fascínio de se descobrir profundamente útil e significativo em situações de tanto sofrimento têm uma potência transformadora muito maior do que qualquer aula teórica. É muito gratificante, para nós docentes, assistir estas mudanças tão radicais na vida dos estudantes. É isto o que me encanta no ensino universitário: os educandos são confrontados com múltiplas visões de mundo

e projetos de vida que estão bem fora de sua tradição familiar e de classe. É um espaço de enorme potência pedagógica. Uma potência pedagógica que vai muito além daquilo que está planejado no currículo oficial. É uma pena que muitos educadores não valorizem, criando espaços de escuta, debate e estudo, para que esta efervescência de questionamentos e aprendizados possa se desdobrar e avançar. Só me realizei como professor universitário quando consegui acessar e trabalhar pedagogicamente esta realidade de buscas, perplexidades e trocas que se encontra para além dos conteúdos e das aulas previamente planejados.

O que é popular?⁵⁰

José Francisco De Melo Neto

A sabedoria popular antecede a techne⁵¹ e o saber científico.

Os conteúdos da educação entre os povos têm sido quase os mesmos, isto é, de ordem ética e prática. Nessa primeira dimensão, inserem-se as orientações principistas para o bem viver como, por exemplo: honrar deuses, pais, mães e outras regras de conduta como as da prudência ou, até mesmo, definidas através de mandamentos. A segunda dimensão volta-se a aspectos comunicativos do conhecimento de profissões acumuladas por um povo, denominada pelos gregos de *techne*. Paralelamente ao processo educativo dentro dessas perspectivas, desenvolve-se uma sabedoria, expressa por essas regras, preceitos de prudência e mesmo superstições, baseadas na tradição oral que, no caso dos gregos, tornou-se pujante na poesia rural gnômica de Hesíodo.⁵²

A formação pela educação, como se vê, toma dois rumos distintos. Assume, em primeiro lugar, rumo dominante que passa a criar um tipo humano pautado por um conjunto de ideias pré-fixadas, cabendo-lhe o seu alcance. Esse tipo elevará como fundamental a ideia de *beleza*, constituindo-se como o

50 Texto originalmente publicado no site da PRAC/UFPB, em 9 de outubro de 2002. Disponível em: <https://goo.gl/F8cj6L>. Pesquisa realizada entre militantes políticos de movimentos sociais populares e/ou partidários de uma alternativa de sociedade democrático-popular.

51 Na filosofia de Platão e Aristóteles adquire o significado atual da palavra teoria, contrapondo-se à mera experiência. Teoria em função de uma prática (Aristóteles), diferente da perspectiva de Platão como teoria da “ciência pura”.

52 Denominados, posteriormente, de *Os trabalhos e os dias*.

componente central do processo educativo. A educação torna-se a busca pelo *belo*. Nesta perspectiva, está o pensamento de Homero, ou indiferente ou não tomando como essencial a utilidade das coisas. Assim, constrói-se o ideário dominante na *Paidéia* grega em que a “formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação” (JAEGER, 1995, p. 25).

Contudo, é do campo que vem uma outra percepção do significado da educação e da formação, muito próximo, cronologicamente, dos tempos homéricos. Forma-se uma tradição que, mesmo entre os gregos, dará outra função à poesia, ao objeto dos poemas, relacionando-se com outro público e distanciando-se da perspectiva homérica. O poeta Hesíodo traz para o processo de educação humana a experiência de seu trabalho, a experiência do agricultor, dirigindo-se a seus conterrâneos, agricultores gregos e pequenos proprietários. Está na poesia hesiódica não mais a medida do homem pela sua árvore genealógica, mas pelo seu trabalho, que o torna independente e feliz.

Como se vê, essas duas fontes permeiam os processos educativos dos gregos. Em Homero, há uma esfera social dominante voltada ao mundo e à cultura dos nobres. Uma fonte que dará maior ênfase a uma educação para a qualidade dos nobres e dos heróis, valorizando o *heroísmo* expresso pelas lutas, em campo aberto, entre cavaleiros nobres e seus adversários. Em Hesíodo, especialmente no seu poema os *Erga*,⁵³ há uma poesia arraigada à terra como representação da vida campestre, rústica, simples, suscitando uma outra fonte da cultura grega: *o valor do trabalho*. Nessa perspectiva, o poeta vê o mundo através

53 Homero e Hesíodo, poetas gregos, que viveram entre os séculos VIII e VII a.C. e marcaram a educação e a formação humana, grega e ocidental.

de duas lutas sobre a terra e que são distintas, sobressaindo-se, todavia, a luta abaixo narrada:

Desperta até o indolente para o trabalho:
Pois um sente desejo de trabalho tendo visto
O outro rico apressado em plantar, semear e
Casa beneficiar; o vizinho inveja ao vizinho
apressado
Atrás da riqueza; boa Luta para os homens esta
é;
O oleiro ao oleiro cobiça, o carpinteiro ao car-
pinteiro,
O mendigo ao mendigo inveja e o aedo ao aedo.
Ó Perses! Mete isto em teu ânimo:
A Luta malevolente teu peito do trabalho não
afaste
Para ouvir querelas na ágora e a elas dar ouvi-
dos(HESÍODO, 1996, p. 23-24)

Além disso, a vida no campo expressa o seu heroísmo através da luta silenciosa e tenaz dos trabalhadores, reclamando também disciplina e contendo qualidades de valor educativo permanente para o humano. “Por trabalho os homens são ricos em rebanhos e recursos/E, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais/O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é!” (HESÍODO, 1996, p. 45).

Hesíodo passa a condenar o ocioso e o compara a zangões de colmeias que destroem os esforços das abelhas, salientando, ainda mais, o papel do trabalho no processo de educação humana, exigindo uma vida de trabalho: “não foi em vão que a Grécia foi o berço de uma humanidade que põe acima de tudo o apreço pelo trabalho” (JAEGER, 1994, p. 85).

Em “Os trabalhos e os dias”, o poeta exprime maiores detalhamentos da vida no campo, sobretudo, na segunda parte,

as tradições e as regras sobre o trabalho do campo em suas várias estações do ano, regras de vestuário de acordo com as estações, suas máximas morais e suas proibições.

A sua forma, o seu conteúdo e a sua estrutura revelam imediatamente a sua herança popular (grifo nosso). Opõem-se totalmente à cultura da nobreza. A educação e a prudência na vida do povo não conhecem nada de semelhante à formação da personalidade total do homem, à harmonia do corpo e do espírito, à destreza igual no uso das armas e das palavras, nas canções e nos atos, tal como exigia o ideal cavalheiresco. Em contrapartida, impõe-se uma ética vigorosa e constante, que se conserva imutável através dos séculos, na vida material dos componentes e no trabalho diário da sua profissão. Este código é mais real e mais próximo da Terra, embora lhe falte uma grande meta ideal. (JAEGER, 1994, p. 91)

Hesíodo, pela primeira vez, preenche essa lacuna, juntando a esses elementos culturais, em forma de poesia, a *ideia de direito*, expressa através de sua vida de trabalho, no sentido de combate às usurpações promovidas por seu próprio irmão, transformando-se em um devoto fervoroso do direito (dike). O trabalho e a justiça tornam-se componentes intrínsecos de suas bases educativas. Para ele, não há um sem a existência do outro. Em seus versos, mostra que: “À tribo dos imortais irão, abandonando os homens,/ Respeito e justiça distributiva; e tristes pesares vão deixar/ Aos homens mortais. Contra o mal força não haverá!” (HESÍODO, 1996, p. 37).

Não há saída, portanto, para o poeta, entendendo-se que, caso não exista respeito pelo trabalho, também estará comprometida a justiça. Nesse sentido, acrescenta:

O excesso é mal ao homem fraco e nem o poderoso
Facilmente pode sustentá-lo e sob seu peso
desmorona
Quando em desgraça cai; a rota a seguir pelo
outro lado
É preferível: leva ao justo; Justiça sobrepõe-se a
Excesso
Quando se chega ao final: o néscio aprende so-
frendo.
(HESÍODO, 1996, p. 39)

É bom lembrar a figura de Prometeu que, furtando o fogo de Zeus, repassando-o aos humanos e, por isso, é merecedor de castigo. “Oculto retém o deus o vital para os homens; senão comodamente em um só dia trabalharias para teres por um ano, podendo em ócio ficar” (HESÍODO, 1996, p. 25). O raio do soberano do Olimpo não mais será orientado em proveito dos mortais, não mais garantirá o sustento através do produto da terra, de forma natural. O surgimento do trabalho é expressão do conflito entre Zeus e Prometeu e, também, da separação entre deuses e humanos que viviam juntos. “Agora, o homem deverá trabalhar sua terra para conseguir frutos. É o fim da idade do ouro, cujo mito marca claramente a oposição entre a fecundidade e o trabalho” (HESÍODO, 1979, p. 13).

A obra “Os trabalhos e os dias” constitui um fecho da expressão educativa fundada na forma descritiva da terra, através do trabalho cotidiano, revelando a totalidade da vida, seu ritmo e beleza, justeza e honradez, que fundamentam

a ordem moral do mundo, englobando, ainda, uma ética do trabalho e da profissão que não vivem separados no pensamento hesiódico. Esse rico tesouro experiencial deriva, através da vida e do trabalho, de uma tradição milenar já bastante enraizada, externando um vigor dessa sua realidade que deixa de lado o convencionalismo poético de alguns cantos homéricos. Um vigor que só estimula, com toda a plenitude, a vida de trabalho no campo. Hesíodo torna-se um arauto dessa intimidade com a terra, planeando os próprios valores nesse estilo de viver, encontrando, mesmo na aspereza e nas atividades do dia a dia, um significado e uma finalidade.

Na poesia de Hesíodo consuma-se diante dos nossos olhos a formação independente de uma classe popular (grifo nosso), excluída até então de qualquer formação consciente. Serve-se das vantagens oferecidas pela cultura das classes mais elevadas e das formas espirituais da poesia palaciana; mas cria a sua própria forma e o seu ethos exclusivamente a partir das profundezas da sua própria vida. (JAEGER, 1994, p. 103)

O conteúdo dos poemas de Hesíodo tem compreensão limitada aos camponeses, marcados pelo estilo próprio de viver e de se identificar com aquelas características próprias da vida campesina. Já o conteúdo moral implícito é acessível a qualquer povo. Mas, a identificação maior da educação grega não está no campo. É na polis onde se realiza a formação mais marcante e acabada. Todavia, importância igual, ou mesmo maior, foi dada a Hesíodo pelo povo grego, ao torná-lo um educador que está orientado para os ideais do trabalho e da justiça. Desde a sua época, censurava senhores venais quando do exercício de sua

função de julgamento, atropelando o direito. Direito que se transforma em luta de classe, antecipando-o como um reclamo universal. “Direito escrito era direito igual para todos, grandes e pequenos” (JAEGER, 1994, p. 134).

A dimensão do ser justo passa a ter significado concreto entre os gregos, como aquele que obedece à lei e se regula por suas disposições e, mesmo na guerra, está cumprindo o seu dever. Habitualmente, as virtudes foram expressas em quatro: a fortaleza, a piedade, a justiça e a prudência; mas é na justiça que todas estão concentradas, considerando que esta, no sentido mais geral, para além do jurídico, engloba a totalidade das normas morais e políticas. Nessa organização de Estado, fundamentado na noção do *direito para todos*, é que foi se pautar a vida na *polis* grega, criando a figura do *cidadão*, um novo tipo para uma nova comunidade. A presença, agora, do Estado passa a dar dupla conformação política na vida humana, uma vida privada e uma vida pública, no espaço da *polis*. Uma rigorosa distinção estabelece-se entre aquilo que lhe é próprio e aquilo que é comum. Um modo de vida que deixa de lado a dimensão da educação hesiódica, pautado pela ideia do trabalho, impregnado de um conteúdo da vida rural. Embora reconhecendo esta sua importância, todavia, o processo civilizatório grego tomou um rumo completamente diverso.

A dimensão educativa marcante, em Hesíodo, estava voltada à realidade mesma e além disso, exigia dessa realidade o ponto de partida para o seu desenvolvimento. Um tipo de educação que busca a afirmação daquele que se educa. Educação fora de qualquer dimensão ideal e sim, fruto do ambiente, possibilitando a dimensão de universalidade, exigida por qualquer processo educativo. A educação nesses moldes conduz para a *afirmação* do educando ao se voltar à sua realidade e, sobretudo, por ter nessa realidade o ponto de partida e

o ponto de chegada do ato educativo. Enquanto se afirma, procura incessantemente, a justiça como a medida necessária ao indivíduo, definindo a reivindicação do direito para todos. Estão se constituindo, dessa maneira, os elementos constantes do processo educativo, voltados a todos aqueles que não são reconhecidos (as maiorias da população ou os populares), sendo-lhes negada a justiça.

A procura por justiça e pela afirmação de um povo, de uma comunidade ou de uma maioria, ou mesmo de um tipo comunitário, através do processo educativo, tornou-se traço constitutivo dos movimentos de contestação, durante a Idade Média. Está presente, inclusive, nos dias atuais, como uma marca dos movimentos sociais *populares*, o grande esforço no sentido da construção da *identidade* dos grupos sociais em movimento, como forma de definição de seu campo de ação política e educativa. Para Calado (1999, p. 23), essa busca de construção da *identidade* “implica, de um lado, o esforço de identificar e superar adversidades interpostas a tal caminhada, e, de outro, perseguir determinado alvo, objetivos ou mesmo um projeto alternativo ‘ao que aí está’”.

Este aspecto do *popular* já se esboçara em comunidades antigas, como a judaica, com as mesmas características construtoras de *identidade*. A Bíblia narra vários episódios mostrando revoltas *populares* presentes na história do povo judeu. Revoltas em que o povo lutava pela sobrevivência e pela afirmação de sua identidade e por justiça igual para todos.

Nos primórdios da Idade Média, são marcantes os movimentos de contestação contra a cobrança obrigatória do dízimo e o acúmulo de terras, por parte da Igreja Cristã. Para o historiador Hoonart (1986), constituíram-se como “*um grande movimento popular*”. Ainda na Idade Média, segundo Calado (1999), ocorreram vários movimentos sociais *populares* com

características semelhantes àqueles presentes na antiguidade e, marcadamente, com dimensões subversivas à situação em vigor. Expressaram sua própria *afirmação e resistência* aos ditames e mecanismos de controle social da época, sobretudo à poderosa Inquisição. O referido autor destaca os *cátaros* ou *albigenses*, apresentando a sua indignação diante da ordem religiosa vigente, e seu combate sistemático ao estado de violência e de corrupção que se ampliava com a nobreza feudal e pela hierarquia eclesiástica. Eram movimentos compostos de gente simples, das classes *populares*. É marcante a presença dos *valdenses* e as *beguínas* que, juntos, apresentavam em comum (como marca do *popular* contida nesses movimentos) a *contestação* e a *resistência*, definindo as suas próprias alternativas.

Ao mesmo tempo em que se insurgem contra as práticas e os métodos do establishment eclesiástico, tratavam de anunciar uma ordem alternativa à de então, por seu discurso e por suas práticas, por meio das quais, mais do que propriamente inovar, buscavam recuperar os valores fundantes do Cristianismo. (CALADO, 1999, p. 81)

Na modernidade, são frequentes os movimentos que marcam as lutas pela superação da situação política dominante. Sobressaem-se as revoluções liberais modernas e dentre estas a revolução francesa que trouxe ao cenário das lutas políticas setores sociais simples ou *populares*, lutando por liberdade, fraternidade e igualdade (justiça). Uma revolução realizada por vários setores sociais e marcadamente pelos setores *populares*, definindo alternativas para uma vida digna. Contudo, é em Marx que se encontra um avanço fundamental na busca por alternativa, em *“O manifesto comunista”*. Nessa obra, ele aponta

o encaminhamento, à classe proletária (classes trabalhadoras, classes humildes, classes populares), a necessidade de luta e de alternativa, ao apresentar como necessária “*a conquista do poder político pelo proletariado*” (MARX, 1999, p. 30), fecundando os movimentos de libertação, em todo o século XX, com a sua célebre orientação: *Proletários de todos os países, uni-vos*.

Mas, neste século XX, o que vem sendo entendido como *popular*? O que revelam, nesse sentido, os movimentos sociais que atuam na organização do povo, na organização dos trabalhadores? Nos processos de organização dos setores proletarizados da sociedade, várias experiências de grupos políticos⁵⁴ e partidos políticos trazem o termo *popular* em suas bandeiras de lutas, seus projetos ou nas formulações políticas. A insurreição de 1935, no Brasil, orienta-se por um “*Programa de governo popular nacional revolucionário*”.⁵⁵ Esse programa tem no *popular* a expressão de interesses das “*grandes massas da população*”, adquirindo a dimensão de controle direto das ações políticas pelo povo, buscando a democracia e a liberdade de expressão.

A Frente Popular do Chile traz nas suas formulações internas a necessidade da ampliação da própria Frente, reconhecendo a insuficiência da unidade, envolvendo simplesmente, a classe operária. Trata-se de uma frente política que vê no conceito de *popular* a possibilidade de se contar com outros e novos aliados. Com esta mesma perspectiva, surge o Partido Popular, no México,⁵⁶ que veicula uma compreensão

54 Para uma visão mais completa desses grupos políticos, com textos que os orientaram nas ações políticas, ver Lowy (1999).

55 É um documento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), frente político-militar do PCB com a ala esquerda do ‘tenentismo’ que lideram a sublevação de 1935.

56 O Partido Popular é fundado, no México, por Vicente Lombardo Toledano que depois passou a se denominar Partido Popular Socialista (PPS). Um partido de oposição fundado para cooperar com o governo.

do termo com maior abrangência do que aquela da Frente, considerando que pelo *popular* é possível um grupo político de cooperação com o governo. A esse respeito, Löwy (1999, p. 168) esclarece: “a elevação do nível de vida do povo interessa tanto ao proletariado e aos camponeses, quanto às pessoas de classe média e aos membros das organizações burguesas progressistas. Defender sua soberania e a independência da nação interessa ao proletariado, aos camponeses, à pequena burguesia da cidade, à grande burguesia progressista do país”.

Recentemente, também no Chile, dá-se a composição entre o MIR⁵⁷ e a Unidade Popular⁵⁸ que saem da clandestinidade, após a vitória de Allende, tendo no *popular* a perspectiva de poder autônomo, independente e alternativo ao Estado Burguês, combatendo a estratégia reformista que sejam as massas subordinadas à democracia desse tipo de Estado. Já aqui, no Brasil, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB)⁵⁹ lança a “*guerra popular*”. Ao mostrar o caminho para essa guerra, expressa uma concepção voltada à ampliação dos agentes dessa revolução: o povo. Para o partido (LÖWY, 1999, p. 434), “a luta armada em que se empenhará o povo brasileiro terá um profundo conteúdo popular, englobando as mais amplas massas da população”.

Outro movimento marcante na história política da esquerda no Brasil é a criação do Partido dos Trabalhadores⁶⁰

57 O MIR contrapõe-se estrategicamente ao PC chileno que defendia aliança das forças populares com a burguesia nacional.

58 Unidade Popular se constitui como uma coalizão de partidos de esquerda. O MIR, nessa frente, desenvolve-se, sobretudo, a partir das frentes de massas Movimento Camponês Revolucionário, Movimento dos Favelados, Frente de Trabalhadores Revolucionários, junto com a ala esquerda da Unidade Popular, a esquerda cristã e outros.

59 Até o final da década de 60, o PCdoB, nega-se a comprometer com processos de luta armada, realizando, contudo, a sua própria experiência, de orientação maoísta, na década de 70 – uma guerrilha rural na Amazônia – sendo dizimada pela ditadura militar.

60 O Partido dos Trabalhadores (PT) foi criado em fevereiro de 1980. Decide, no seu 7º Encontro Nacional, adotar o socialismo petista, inspirado numa tradição marxista

que formula uma “*Estratégica democrática e popular*, devendo conduzir um programa com as mesmas características”, ou seja, o *socialismo petista*. Trata-se de uma perspectiva que concebe o *popular* como ampliação das forças possíveis de mudanças para além da classe trabalhadora, na construção da democracia. “*Na verdade, a democracia interessa, sobretudo, aos trabalhadores e às massas populares* (RESOLUÇÕES, 1998: 429)”. O “*Programa democrático e popular*”, projeto de sociedade para o país, só se concretizará através de uma perspectiva de *ampliação* (aliança) e *resistência* desses atores sociais que vislumbram as transformações sociais. Nesse sentido, o *popular* tem um nítido componente classista, abrangendo as classes trabalhadoras, os camponeses, os setores médios da sociedade, além de setores da pequena burguesia.

Popular ainda aparece em movimentos como o do Exército Zapatista de Libertação Nacional,⁶¹ inserido no caudal teórico reivindicatório e traduzido pela aspiração de democracia e liberdade. “*Nossa luta se apega ao direito constitucional e é motivada pela justiça e pela igualdade*” (LOWY, 1999, p. 515). Nesse contexto de luta pela vida, também no Brasil, em especial decorrente da questão fundiária surge, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)⁶² que defendendo a reforma agrária, preocupa-se com o consumo popular como expressão dos que estão sem qualquer tipo de assistência. “Dessa forma,

anticapitalista, expresso por uma visão de cultura política pluralista, propondo-se democrático e libertário.

61 Surge em Chiapas, México, em 1994. Esse movimento arrasta consigo a tradição de luta do povo mexicano. Uma organização guerrilheira de tipo novo enquanto não aspira à derrubada e tomada do poder, mas a luta com a sociedade civil mexicana pela conquista de democracia e justiça.

62 MST, um movimento deste final de século, no Brasil. Atento às questões agrárias, em 1995, lançou um programa de reforma agrária para o país. É um movimento que se reivindica de nenhuma doutrina política, mas nas suas análises sobre o país está explícita a influência do marxismo.

tanto os pequenos produtores familiares, como os produtos destinados ao mercado interno para consumo popular, sempre estiveram à margem das prioridades da pesquisa agropecuária e da assistência técnica, mantidas pelo Estado” (LOWY, 1999, p. 519).

Mas essa discussão conceitual passa por intelectuais, basicamente por aqueles que atuam no campo da Educação Popular. Freire (1984a, 1984b), por exemplo, em suas duas importantes obras, “*A Educação como Prática de Liberdade*” e “*Pedagogia do Oprimido*”, externa seu entendimento de *popular* como sinônimo de oprimido. Daquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. A educação, se *popular*, isto é, tendo como ponto de partida a realidade do oprimido, pode se tornar um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. O *popular* adquire, a partir da ótica da cultura do povo, um significado específico no mundo em que é produzido, baseando-se no resgate cultural desse povo. Os processos simbólicos, dessa forma, têm razão no ambiente da própria comunidade, porém no sentido da ampliação do horizonte cultural das classes. O conceito é o elemento adjetivante da educação, enquanto propõe a construção das utopias libertárias, na tentativa de superação da exploração do oprimido. Para Jiménez (1988), é importante a construção dos setores *populares* com o papel de defender seus interesses, construindo também a sua própria *identidade* cultural.

Manfredi (1980) associa o *popular*, vinculado à educação, no sentido de prática para a *autonomia*, enquanto seja capaz de gerar um saber-instrumento e, sobretudo, quando contribui para a construção de *direção política*. Wanderley (1979, 1980)

vincula o conceito de *popular* ao de classes populares⁶³ como algo que é legítimo, que traduz interesses dessas classes, podendo adquirir o significado como algo “do povo”. No senso comum, povo é entendido como sendo aquele segmento de poucos recursos, posses e títulos. É um sentido dicotômico, fixado pelas expressões como elite-massa, em que o termo “massa” exprime pessoas desorganizadas e atomizadas. Uma outra compreensão percebe na expressão “do povo” um conjunto de indivíduos iguais e com interesses comuns com pequenos conflitos, apenas. Numa visão nacional-popular, “o povo” é identificado como aquele conjunto de pessoas que lutam contra um colonizador estrangeiro, ou a visão “de povo” expressando as classes subalternas da sociedade, tendo por oposição os dominantes. Há ainda o conceito de “povo” como o segmento social dinâmico, aberto e também conflitivo, sendo, portanto, histórico e dialético, enquanto que se dinamiza e se atualiza de forma permanente.

O termo *popular* tem se apresentado com diferenciados significados, como se pode ver em Bezerra (1980). Ao estudar as novas dimensões entre as práticas de educação popular, no final da década de 50 e início dos anos 60, o autor mostra um conceito atrelado a essas práticas direcionadas para o exercício da *cidadania*, no sentido de que as maiorias possam assumir o seu *papel sociopolítico* naquela conjuntura. O conceito retoma uma política de *resistência*, como uma necessidade para os grupos *populares* (do povo) na busca de mudanças, “no estabelecimento de melhor padrão de funcionamento da sociedade” (BEZERRA, 1980, p. 26). Na compreensão de Brandão

63 “Classes populares, pois serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários públicos, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia (WANDERLEY, 1980).”

(1980, p. 129), o popular vincula-se à classe e à liberdade, ao mostrar que “o horizonte da educação popular não é o homem educado, é o homem convertido em classe. É o homem libertado”.

Para Beisiegel (1992), o *popular* vem atrelado às práticas educativas em educação popular. Nesse sentido, a origem desse agir educativo, historicamente, está também nas hostes do Estado e suas formulações têm sido geradas nas elites intelectuais. Todavia, esses processos expressam um entendimento como algo necessário, sendo útil à preparação da coletividade para a realização de fins determinados.

Souza (1999) vincula o *popular* aos movimentos sociais *populares*. Esses movimentos expressam correntes de opiniões capazes de firmar interesses diante de posicionamentos contrários dos dominantes. Elas são externadas sobre os vários campos da existência individual e coletiva desses setores da sociedade. Nesse sentido, o autor considera:

Segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados, cujos temas, quase sempre de maior incidência em suas vidas, em seu cotidiano são: trabalho, habitação, alimentação, participação, dignidade, paz, direitos humanos, meio-ambiente, gênero, gerações etc. (SOUZA, 1999, p. 38)

Essa questão conceitual também passa pelo debate sobre comunicação. Nesse sentido, é necessária a apresentação da perspectiva do *popular* no seio da comunicação nos movimentos sociais. Assim, pode adquirir também outras conotações como enfoca Peluzzo (1998, p. 118): a) o popular-folclórico, que abarca expressões do senso comum, presentes nas festas, danças, ritos, crenças costumes e outras formas; b) o popular-massivo, que se inscreve no universo da indústria cultural, adquirindo três

outras dimensões, envolvendo: a apropriação e a incorporação de linguagens, de religiosidade ou outras características do povo; a influência e a aceitação de certos programas massivos de rádio e TV; as programações voltadas aos problemas da comunidade, entendidos como de utilidade pública; c) o popular-alternativo, que se situa no universo dos movimentos sociais.

Esta última forma caracteriza-se como algo novo, na medida em que vincula a comunicação popular a algo voltado às classes subalternas da sociedade, às “lutas do povo”, adquirindo duas possibilidades, segundo Canclini (1987), a primeira concebe o *popular* como sendo algo *libertador, revolucionário* e portador de *conteúdos críticos*, concretizando-se através de alternativas marcantes no início da década de 80; a segunda nasce nos anos 90, diante das mudanças que vêm ocorrendo. Nessa concepção, o popular apresenta-se numa perspectiva dialética e mais flexível, como algo que contribua para a *democratização* da sociedade e da cultura.

Na perspectiva do *popular* como algo que promove a *democracia*, segundo Rodrigues (1999, p. 23), há a exigência de que os grupos que compõem o povo precisam se comportar democraticamente. Para ele, “muito mais através de ações que de palavras, a Educação Popular objetiva democratizar a sociedade e o Estado, mediante a formação de hábitos, atitudes, posturas e gestos democráticos, dentro dos grupos onde atua”.

Esclarecedora, contudo, é a perspectiva do *popular* no campo da saúde, como expressão daqueles que são trabalhadores ou seus filhos. São os infectados por várias doenças ao mesmo tempo. A esse respeito:

Diarreia, escabiose (sarna), verminoses intestinais, impetigo (perebas), micoses cutâneas, doenças venéreas, infecções exantemáticas

agudas (como catapora, rubéola e sarampo), resfriados, pediculose (infestação por piolho), pneumonia, tungíase (bicho de pé), faringites e outras doenças infecciosas e parasitárias fazem parte da rotina diária das famílias das classes populares brasileiras. (VASCONCELOS, 1999, p. 21)

Mas que compreensões⁶⁴ estão sendo veiculadas por aqueles que vivenciam, dirigem ou assessoram movimentos sociais? Neste final de século, as concepções continuam muito variadas. Dirigentes de movimentos sociais, no campo do sindicalismo, estão compreendendo a popular “como toda e qualquer ação que provoque transformação, defendendo os interesses da maioria da população”.⁶⁵ É uma perspectiva que insere a visão classista no conceito, compreendendo como classe a maioria da população. Para outros dirigentes de movimentos fora da estrutura sindical, o *popular* significa “ações ligadas a uma parcela da sociedade que não tem acesso aos direitos, ao trabalho, enfim ao mínimo de condições para uma vida digna”.⁶⁶ Uma outra percepção vincula-o ao projeto político-popular como “um projeto de transformação social que saia dos modos de produção, organização e valores capitalistas, tendo uma

64 Pesquisa desenvolvida no período de fevereiro de 1999 a junho do ano 2000. Foram entrevistados dirigentes de movimentos populares (Acorda Mulher, da cidade de Bayeux, Grande João Pessoa; Projeto Beira da Linha, Bayeux; Movimento Nacional de Meninos (as) de Rua, João Pessoa); de organizações não governamentais (SAMOPS, João Pessoa; SEAMPO, João Pessoa; Núcleo de Educadores Populares da Paraíba – Rede EQUIP de Educadores, João Pessoa; AGEMTE, João Pessoa); movimento sindical (Sindicato dos Professores, Sindicato dos Servidores em Saúde, Sindicato de Servidores Federais); organizações de assessoria aos movimentos sociais (PRAC/UFPB, Mulheres de Teologia do Partido dos Trabalhadores) e dirigentes do Partido dos Trabalhadores, distribuídos em todas as regiões geográficas do Estado da Paraíba.

65 Entrevista com dirigente do Sindicato dos Professores da Rede Oficial do Estado.

66 Entrevista com dirigente do Movimento Acorda Mulher, Bayeux, PB.

concepção socialista de justiça social”.⁶⁷ Ser *popular* é um exercício de transcendência do modo de produção capitalista. Pode ainda conter uma metodologia que contenha “procedimentos de ação política que se articulem com as demandas dos excluídos”.⁶⁸ O *popular* implica, originariamente, uma vinculação aos setores excluídos (povo) dos bens culturais produzidos socialmente pela sociedade. Expressa, ainda, algo que “vem do povo, da classe subalterna da sociedade e atendendo aos interesses desta classe”.⁶⁹ Ou mesmo como “aquilo que seja realizado na perspectiva de transformar a realidade, de conscientizar e libertar”.⁷⁰

É importante destacar, nesse percurso conceitual, as diferenciadas alternativas apresentadas por dirigentes partidários que têm em suas formulações estratégicas de sociedade a dimensão do *popular*, como os que defendem um “*Programa democrático e popular*” para o país. É fácil perceber-se quão variadas têm sido as compreensões do termo entre militantes partidários ou de movimentos sociais, refletindo-se em suas ações políticas nas cidades onde realizam suas políticas. Tornou-se possível, dessa maneira, a “catalogação” das visões externadas, em quatro grandes blocos, como mostra o quadro a seguir. Há um bloco daqueles que compreendem o *popular* como algo que está, necessariamente, originado nas classes sociais, em particular na classe trabalhadora, também disseminadas em conceitos como: as maiorias, o povo, a população, os mais sofridos ou os excluídos. Um outro bloco vislumbra o popular como

67 Entrevista com dirigente do Projeto Beira da Linha, Bayeux, PB.

68 Entrevista com dirigente do Movimento Nacional de Meninos de Rua/PB.

69 Entrevistas com assessorias do SEAMPO/UFPB; Rede de Educadores/EQUIP/PB e AGEMTE/PB.

70 Entrevistas com dirigentes do Sindicato dos Servidores da Saúde e Sindicato dos Servidores Federais/PB.

algo que se expressa por encaminhamentos dirigidos a essas maiorias, enfim, pautado em procedimentos. Nessa concepção, ser *popular* é tornar-se expressão de uma metodologia, mas só terá significado quando expressar uma visão de mundo em *mudança*, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo. É uma visão que exige iniciativas no plano político, normalmente, originais, pois marcam a própria autonomia desses movimentos, que constrói um novo tecido social embasado em outros valores e objetivos. Esta perspectiva, entretanto, é bastante minoritária entre os ativistas dos movimentos sociais. Há, ainda, outras visões, pouco expressivas quantitativamente ou prisioneiras da idealização existente nos movimentos sociais populares.

Tabela 1. Concepções de popular (Continua).⁷¹

Campos Teóricos Das Concepções	Quantitativo Das Concepções
<p>1. <u>ORIGEM</u></p> <p>Algo é <i>popular</i> quando tem origem no povo, nas maiorias.</p> <p><u>Alguns indicadores:</u> <i>vem da base; vem da experiência do povo; vem da tradição do povo; vem das classes desprivilegiadas; dirige-se às maiorias, ...</i></p>	<p>20,68% das compreensões externas apontam para visão de que algo é popular quando tem essas origens.</p>

71 Entrevistas aplicadas a 28 dirigentes do Partido dos Trabalhadores, distribuídos em toda as regiões geográficas da Paraíba e quinze dirigentes de movimentos sociais populares.

2. METODOLOGIA

Algo é *popular* quando traz consigo um procedimento que incentive a participação, ou seja, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania.

Alguns indicadores: *direcionado ao povo humilde; ampliando canais de participação; exercitando participação ativa; possibilitando tomada de decisão; ouvindo e implementando decisões; promovendo novas formas de intervenção das massas...*

3. POSICIONAMENTO POLÍTICO E FILOSÓFICO

Algo é *popular* quando se expressa um cristalino posicionamento político e filosófico diante do mundo, trazendo consigo uma dimensão propositivo-ativa voltada aos interesses das maiorias.

Alguns indicadores: *assumindo as lutas do povo; atendendo interesses da população; resgatando a visão de um mundo em mudanças; propondo melhoria de vida do povo; trazendo a perspectiva do povo...*

51,73% das compreensões externadas nas entrevistas apontam para visão de que algo é popular se expressar mecanismo para contribuir para o exercício da participação. Popular como sinônimo da própria prática.

21,84% das compreensões externadas nas entrevistas apontam para a visão de que ser popular é posicionar-se diante do mundo, tomando uma posição promotora de mudanças.

4. OUTROS ASPECTOS

Surgem outras concepções trazendo as possibilidades de que ser *popular* passa pelo institucional. Pode ter origem no institucional, como sindicatos, associações ambientalistas, etc. Outros entendem que o ser *popular* é uma questão de consciência.

5,71 % compreendem a questão do popular como algo que deverá estar na consciência de cada indivíduo.

Tabela 1. Concepções de popular (Continua)⁷¹

<p><u>Alguns Indicadores</u></p> <p>Algo que vem de associação (comunidades de Base, movimentos dos Sem-Terra, sindicato...); uma questão de consciência.</p>	
---	--

Total de indicadores selecionados das concepções de popular: oitenta e sete indicadores.

Como se vê, popular adquire uma plasticidade conceitual, exigindo, para os dias de hoje, uma definição que, rigorosamente, passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição e atualizado para as atuais exigências. Nessa perspectiva, é possível mostrar um movimento conceitual que envolva os elementos que sempre estiveram presentes nos variados momentos históricos e outros que foram sendo assimilados com o tempo. A pesquisa mostra essa dialética entre os elementos constitutivos do conceito. O termo relaciona todas as suas dimensões constitutivas ao mesmo tempo em que se diferencia de cada uma delas, porém mantendo-as na

sua formulação conceitual. Suas dimensões fundantes são: a *origem* e o *direcionamento* das questões que se apresentam; o componente *político* essencial e norteador das ações; as *metodologias* apontando como estão sendo encaminhadas essas ações; os aspectos *éticos* e *utópicos* que, para os dias de hoje, se tornam uma exigência social.

Algo pode ser popular se tem origem nos esforços, no trabalho do povo, das maiorias (classes), dos que vivem e viverão do *trabalho*. Mas a origem apenas não basta. Esta, inclusive, pode nascer de agentes externos, evitando-se, contudo, todo tipo de populismo que porventura possa surgir. Todavia, é preciso ter conhecimento da direção em que está apontando o algo que se postula *popular*. É preciso saber quem está sendo beneficiado com aquele tipo de ação. Algo é *popular* se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias.

Ao se definirem a direção e os interesses envolvidos, entra em cena uma segunda dimensão conceitual, que é a dimensão *política*. Ser *popular* é ter clareza de que há um papel político nessa definição. Essa dimensão política deve estar voltada à defesa dos interesses desses setores das maiorias ou das classes majoritárias. Em um segundo momento, essas ações políticas são, necessariamente, reativas às formulações ou às políticas que deverão estar sendo impostas a essas maiorias. Reativas no sentido de busca de alternativas ou de estratégias que conduzam às iniciativas para um plano político geral de sociedade. Reativas enquanto geradoras de ação própria e, normalmente, original, retirada da prática do dia a dia, ou quando se tornam capazes de compor um novo tecido social com outros valores e objetivos. Ser *popular*, portanto, significa estar relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora

(maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a *contestação*. É estar se externando através da resistência às políticas de opressão e adicionadas com políticas de afirmação social. Uma ação é *popular* quando é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político.

Contudo, esse fazer político pode se expressar de várias maneiras ou através de diferenciadas metodologias. A *metodologia* que confirma algo como *popular*, vai no sentido de promover o *diálogo* entre os partícipes das ações e, sobretudo, que seja contributiva ao processo de se exercer a cidadania crítica. Cidadania que se constitua como um exercício do pensamento, na busca das questões com as suas dimensões positivas e negativas contidas em qualquer ente de desejo de análise. Mas a cidadania não se resume à análise. É preciso também que o indivíduo se prepare para a ação, para desenvolver metodologias que exercitem o cidadão para a crítica e para a ação. Mas para que essa ação? Sua direção aponta no sentido de afirmação de sua própria *identidade* como indivíduo, como grupo ou como classe social. Busca ainda promover as mudanças que são necessárias para a construção de uma outra sociedade, mesmo que arriscando a ordem para que todos tenham direitos, e assim a justiça, efetivamente, seja igual para todos.

Essa metodologia, entretanto, rege-se por princípios éticos oriundos também das exigências do trabalho. Ser *popular* é estar dirigido por princípios voltados àquelas maiorias. Nesse contexto, é que se reafirma como fundamental o princípio do *diálogo*, oferecendo condições para a promoção do pluralismo das ideias. Este deve ter condições de promover princípios como a solidariedade e a tolerância, sem cair no relativismo ético, na busca incessante da promoção do bem coletivo.

Esse conceito arrasta para si definições envolvendo as *utopias* tão necessárias para os dias atuais. Ser *popular* é tentar alternativas. É estar realizando o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trará os elementos já realizados e tentativas de novas realizações. Isto só ocorre, contudo, quando da sua realização mesma, caminhando para aquilo que, efetivamente, é o necessário. A *utopia* da democracia, como valor permanente a ser vivida sem qualquer entrave. Precisamente, nos espaços da realização e da não-realização, estão as suas contradições e suas dificuldades maiores. Entretanto, não podem transformar-se em agentes impeditivos da intransigente e radical busca por novas concretizações de *sonhos* de *liberdade* e de *felicidade*.

Referências

BEISIEGEL, C. de R. *Política e educação popular* (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). Ensaios – 85. São Paulo: Ática, 1992.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. *In: A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: 1980.

BRANDÃO, C. R. A cultura do povo e a educação popular. *In: A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CALADO, A. J. F. *Memória histórica e movimentos sociais: ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade*. João Pessoa: Ideia, 1999.

CANCLINI, N. G. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? *In: Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*. México: Gili, 1987.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HESÍODO. *Teogonia*. Tradução e comentários: Ana Lúcia Silveira Cerqueira; Maria Therezinha Arêas Lyra. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 1979.
- _____. *Teogonia*. Origem dos deuses. Tradução: Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras Ltda, 1995.
- _____. *Os trabalhos e os dias*. Introdução, tradução e comentários: Mary de Camargo Neves Lafer. 3. ed. São Paulo: Iluminuras Ltda, 1996.
- HOORNAERT, E. *A memória do povo cristão*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- JAEGER, W. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução: Arthur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- JIMÉNEZ, M. R. M. Tendencias de la cultura y la cultura popular en la educacion popular. *Contexto & Educação*. Universidade de Ijuí, n. 9, jan/mar. 1988.
- LÖWY, M. (org.). *O marxismo na América Latina – uma antologia de 1909 aos dias atuais*. Tradução: Cláudia Schilling; Luis Carlos Borges. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- MANFREDI, S. M. A educação popular no Brasil: Uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PERUZZO, C. M. K. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RESOLUÇÕES de Encontros E Congressos, Partido dos Trabalhadores. Diretório Nacional do PT/ Secretaria de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. (org). Projeto Memória. São Paulo, 1998.

RODRIGUES, L. D. Como se conceitua educação popular. In: MELO NETO, J. F.; SCOCUGLIA, A. C. C. *Educação Popular – outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

SOUZA, J. F. de. *A democracia dos movimentos sociais populares uma comparação entre Brasil e México*. Recife: Bagaço, 1999.

VASCONCELOS, E. M. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. Ministério da Saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

WANDERLEY, L. E.W. Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, J. E.; QUEIROZ, J. (orgs). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. Educação popular e processo de democratização. In: CARLOS R. B. *A questão política da educação popular*. (org.). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Distância⁷²

Mayara Floss

Sempre acreditei que a distância aguça os sentidos. Agora, vivendo do outro lado do Atlântico, percebo que faço parte de uma pequena cidade do interior irlandês, assim como ela faz parte de mim.

Porém, com meu coração que é do mundo, mas também brasileiro visito a comunidade da Barra repetidamente, caminho pelo Hospital Universitário e vou as reuniões da Liga de Educação em Saúde contando as histórias que vivi para as pessoas daqui.

A alma pescadora vê no mar de Galway os barcos da comunidade da Barra no Brasil. E penso com carinho nas pessoas especiais que mesmo distantes também fazem parte de mim. E assim vamos virando essa mistura de experiências, sabe aquela “alma de mundo”? Em algum momento a costura das vivências se tornou mais intensa que a sutura do corpo, aprendo sobre gente, não apenas sobre corpos.

O ar frio entra nas minhas narinas e a lua no céu não parece tão distante das pessoas queridas. Toco com palavras a comunidade e, mesmo distante, as artesãs continuam a me ensinar.

72 Texto originalmente publicado no blog Rua Balsa das 10, em 5 março de 2014. Disponível em: <http://balsa10.blogspot.com.br/2014/03/distancia.html>.

Ninar⁷³

Mayara Floss

Chovia na rua. Sentei ao lado de uma jovem grávida no meio da comunidade. Sem jaleco, sem nenhuma grande “proteção” médica. Segundo ano da faculdade, mais ouvidos, menos opiniões. Sentei e comecei a falar sobre o tempo, afinal a desculpa para todos os dias úmidos de Rio Grande. Ela estava sentada, com a barriga aparecendo, blusa curta, calça colada, chinelos de dedo, cabelo preso, sorriso no rosto.

Gravidez na adolescência, era o que eu pensava. Meu cérebro estava trabalhando, pensando em camisinha, sexo seguro, usar anticoncepcional. Mas enfim, decidi falar do clima. Ela falou que a casa que ela morava alugou, mas estava feliz porque agora ia ter uma casa só sua. Perguntei onde, e ela disse sorrindo que era no fundo da casa da mãe dela, perto da casa do seu irmão. Por enquanto ia ser um só cômodo, e ainda estavam pensando se iam fazer banheiro ou não, mas a casa era dela. Dela e do bebê.

E o pai da criança? Era o que eu deveria perguntar, mas o assunto surgiu assim sem mais nem menos, sem nenhuma interrogação. O pai era mais velho, trabalhava no porto e de vez em quando aparecia, não muito feliz que ela estava grávida, mas esperava que fosse um menino. E ela tinha um sorriso imenso no rosto.

Estava orgulhosa que ia ser mãe com seus 15 anos, que ia ter um espaço só para ela, e ajudava a construir o seu novo lar. Agora teria o espaço seu, tão sonhado depois de dividir, por

73 Texto originalmente publicado no blog Rua Balsa das 10, em 26 março de 2014. Disponível em: <http://balsa10.blogspot.com.br/2014/03/ninar.html>.

muito tempo, os cômodos entre vários irmãos. Nesse ponto acho que muita coisa foi se desmanchando em mim, todas as minhas concepções de mundo. Ela não era uma jovem grávida que “errou”, deixou de estudar para ter um filho, não usou camisinha, não tomou anticoncepcional. Era uma mulher fazendo suas escolhas.

Ela tinha esse brilho, a vontade de ser mais, de poder ter o seu espaço. Eu consegui ouvir e perceber a importância da maternidade na independência dela. Toda a lista de “coisas erradas” (ou talvez “mais corretas”) perdeu o sentido, e aprendi a tentar buscar compreender o diferente e não deixar que a minha avalanche de conhecimentos científicos viesse sufocá-la no seu direito de ser mãe.

Conversamos mais e sobre vários assuntos, falei que gostava de tocar violão e ela falou “não sabia que médicos tocavam violão, achei que só estudassem”. Despedimo-nos com um abraço comovido e sem julgamentos, trocamos muito sem nem perceber, sem impor, sem mais nem menos, só diferentes. Médicos tocam violão, e meninas escolhem ser mães. Nós, mulheres, crianças, jovens escolhendo seus caminhos. Eu, menina, começando a medicina, e ela gestando. Ninamo-nos sem perceber. E a chuva continuou lá fora.

Ir além do aprendizado nas práticas locais de extensão: o significado pedagógico da participação no movimento nacional de extensão⁷⁴

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Como muitos outros jovens de classe média nascidos na década de 1980, meu projeto inicial de vida era, exclusivamente, “entrar na Universidade”. Para a maioria de meus colegas no Colégio e na vizinhança, a Universidade era um lugar misterioso e pouco definido, mas redentor. Pouco importava nossa ignorância quanto a sua organização e funcionamento, nem sobre o que nela faríamos. Confiávamos na universidade como lugar onde entraríamos somente para, com toda certeza, sair de lá com uma profissão que nos garantisse uma boa renda; um futuro assegurado. Dizem que a universidade tem um compromisso social. É curioso como pouco se ouve falar disso na maioria dos setores da sociedade. Pessoalmente, nunca tinha ouvido falar sobre “compromisso social”, pois, quanto à universidade, só me interessava concluir o curso, para então poder pegar o diploma e ter uma profissão por toda a vida.

Em meio a tantos sonhos, segui o caminho (preponderantemente) recomendado para entrada na Universidade: bons estudos no Colégio, prestação de cursinhos preparatórios, submissão ao vestibular. Passadas tais etapas, em 2002 ingressei na Universidade.

74 Texto originalmente publicado em Educação Popular na Formação Universitária com o título “A jornada de um dos coordenadores da Articulação Nacional de Extensão Popular”

Desde os primeiros dias de aulas, permanecia forte em mim aquele desejo cultivado desde a infância: sair de lá com meu emprego garantido. Por isso, passei os três primeiros semestres letivos dedicado a me destacar com as melhores notas e ser o melhor candidato possível às vagas em campos de trabalho. Muitos professores nos advertiam: o excelente desempenho nas disciplinas e estágios nos garantiria vagas no “mercado de trabalho”. Assim, nos primeiros meses de curso procurei participar de estágios, para que ganhasse treinamento, conhecesse melhor minha área de atuação e me capacitasse melhor para estar apto para aquele “mercado”. Não tive muita sorte. As vagas para estágio só surgiam após o segundo ano. De acordo com as empresas, ainda era muito “novo” no curso para pleitear participação em estágios. Restavam as monitorias e participações em alguns projetos de pesquisas de professores, nas quais procurei tomar parte, mas não perseverei, por ter encontrado outra interessante possibilidade no caminho. Curiosamente, uma oportunidade que não me exigiu, como pré-requisito de entrada, acúmulo teórico de sala de aula. Era um tipo de trabalho pouco conhecido por mim até então: a extensão universitária.

Tomei conhecimento do projeto de extensão por uma propaganda feita por um colega de curso, cuja descrição da atividade pode resumir minha visão de extensão à época: “é um projeto onde os estudantes vão acompanhar atendimentos de saúde em uma comunidade e assistir às famílias carentes da área, dar dicas de saúde. É uma boa forma de começar a exercer a profissão de nutricionista, ver como são, na realidade, os atendimentos. Para podermos ver, na prática, como é a teoria que aprendemos na sala de aula”. Mesmo ficando muito animado, aquela propaganda não foi suficiente para quebrar meu medo de enfrentar a realidade e as práticas de trabalho do nutricionista.

Preferia evitar este enfrentamento e me esconder na proteção teórica dos estudos das disciplinas. Ironicamente, foi justamente uma disciplina de graduação que me fez quebrar este medo e enfrentar o “desconhecido” mundo real. O professor Lindemberg Medeiros, então responsável pela disciplina “Desenvolvimento da Comunidade e Comunicação” (obrigatório no currículo de nutrição que cursei), estabeleceu, como uma das atividades práticas da disciplina, conhecermos ações de educação em saúde desenvolvidas em projetos de extensão popular da UFPB.

Foi então que, numa manhã de sábado do mês de junho de 2003, peguei o ônibus em direção à Comunidade Maria de Nazaré, localizada na periferia urbana de João Pessoa. Tive meu primeiro contato com o projeto de extensão “Educação Popular e Atenção à Saúde da Família”, o PEPASF.

Nunca tinha entrado numa favela. Minha visão de lugares como aquele era forjada a partir do que via em filmes, nos jornais e nas novelas da televisão: nascedouro e desaguadouro de violência, cenário de crimes, guardador de doenças, habitado por uma gente sofrida e exposta à miséria. Era um mundo muito diferente do meu. Não apenas em suas características internas, mas geograficamente. Um mundo que tinha ficado sempre distante de mim. Eu era protegido deste outro mundo. Mas, naquela ocasião, aquele precioso sonho de ser um bom profissional me motivava a entrar naquele mundo e aperfeiçoar meus conhecimentos praticando saúde naquelas pessoas. Aprender minha profissão praticando-a com os pobres. Acompanhado por estudantes que já participavam do Projeto e acompanhavam algumas famílias, adentrei na comunidade tomado pelo medo. Um frio na barriga. Um incômodo. Era uma montanha de gelo. Frio, me continha com meus medos, motivado unicamente por saber como lidar com aqueles problemas para

ser um futuro bom profissional. Mas algo começava a derreter a geleira.

Caminhando pela Comunidade junto comigo, a estudante veterana me contava como trabalhava a promoção da alimentação saudável com aquelas famílias. Ela perguntava o que gostavam de comer, o que não gostavam e o que tinham condições financeiras de comprar. Trabalha com desenhos com as crianças. Por eles, explicava a elas o valor nutricional dos alimentos. Com os pais e mães, planejava estratégias para conseguir realizar um cotidiano alimentar saudável apesar das limitações financeiras. Além disso, conversava com eles sobre muitos outros assuntos. Fofocas da comunidade, empregos, os problemas do posto de saúde e as novidades de seus dias de lazer. Começava a compreender melhor como eu poderia atuar naquela realidade. Ao ser convidado também a entrar na conversa, partilhar alguns sonhos e participar do planejamento da saúde daquele povo, sentia-me mais útil, mais gente. Sentia que podia verdadeiramente contribuir com algo, mesmo que muito pouco, para a melhoria de vida daquele povo. E, mais do que isso, me aliviou saber que não precisava ser somente um doutor em nutrição para trabalhar com aquele povo. Precisava também ser aprendiz. E eu estava adorando aprender a viver com aquele povo.

Olhar nos olhos e se encontrar humanamente com aquele povo foi um processo sutil, que gerou repercussões pessoais inesperadas, em uma mudança forte como um vento. Tão potente que muda paisagens sem tempo de pensar: as pessoas, a gente, o povo da comunidade. De pronto, na primeira casa em que entrei, fui convidado a ficar à vontade. Tirar o sapato, sentar no sofá, ouvir um pouco de pagode, enquanto conversávamos sobre a saúde daquela família. Ao contrário do que pensava antes, durante a conversa não se falava só sobre

doença e violência. Aquelas pessoas tinham uma vida, corações que pulsavam não apenas ao tom das precariedades materiais evidentes, mas no compasso das amizades, do amor partilhado entre irmãos e amigos, das confidências e brincadeiras entre a família. A comunidade deixava, aos poucos, de ser “aquele lugar” do descontentamento, da dor e da negação, para ser também cenário de alegrias, de expressão de gostos, de festividades e contentamentos. Fui mais bem acolhido em muitas daquelas casas, do que em algumas casas de amigos pessoais ou vizinhos.

No meio das conversas, dos desabaços, choros e sorrisos partilhados com respeito e carinho durante estas visitas, algo me chamou atenção. Ao contrário do que pensava ou sabia da vida em favelas, pelas novelas ou noticiários, percebi haver esperança no olhar, na fala e no coração daquele povo. A situação era precária e difícil, as dores quase cotidianas, mas havia um sentimento de que a vida poderia ser diferente e o futuro seria melhor. Sempre poderíamos fazer algo para melhorar de vida. Ao conhecer a história da comunidade, percebi que grande parte de seus moradores chegaram ali sem ter um teto onde se abrigar. Vindos de movimentos de luta por moradia, ocuparam aquele território, inicialmente com lonas e papelões, e fixaram residência, lutando cotidianamente para comprarem tijolos e materiais de construção que pudessem, aos poucos, dar melhores condições de fixação àquele local. Junto com isso, o povo lutou por ter acesso à saúde, à educação para seus filhos, à segurança e ao trabalho, dentre tantos outros direitos tácitos que lhes eram socialmente negados. Foi aí que percebi outra coisa: apesar de difícil, com muito trabalho, poderíamos nós, futuros profissionais, ajudar a mudar a vida daquela gente. Tínhamos um papel importante ali, que era muito mais do que “dar a mão”, prestar uma escuta ou realizar um atendimento.

Precisávamos nos aliar à luta daquele povo para ter melhores e dignas condições de vida.

Sábado após sábado eu continuava indo até a comunidade. Enfrentava quase uma hora de ônibus para chegar, perdia praias ou deixava de estudar para as provas. Algo me chamava para aquela comunidade. Se inicialmente era piedade ou compaixão, com o tempo passou a ser compromisso. O compromisso social tão decantado passava finalmente a fazer sentido para mim. Ora, eu não poderia mais ser o mesmo após conhecer as pessoas da comunidade. Não havia caminho de volta. O compromisso social não era seco e estéril como aquele que estava escrito nos institutos oficiais acadêmicos; estava encharcado de amor e esperança. Um amor elaborado paulatinamente naquelas visitas na comunidade. Semana após semana, conversando com as pessoas sobre suas vidas, seu cotidiano e seus problemas. Íamos juntos procurando compreender melhor todos estes elementos. Entender a vida e procurar meios de melhorá-la. Por meio do diálogo, eu e meus colegas de Projeto procurávamos estimular a capacidade criativa e crítica daquelas pessoas, mesmo sem entender teoricamente como. Nesse processo, íamos aos poucos fortalecendo um vínculo, concretizado na partilha de amizade com pessoas que antes eu pensava serem muito diferentes de mim.

Enquanto vivenciava este processo de descobertas e encantamento com a comunidade, evitava adentrar nas outras dimensões oferecidas pelo Projeto de Extensão. Por exemplo: não gostava de participar de reuniões de trabalho. Em minha cabeça, eram encontros chatos, demorados, para realização de negociações ou celebração de acordos e até discussões entre opostos para tomada de decisões. Nos primeiros meses de minha participação no Projeto, não ia às reuniões internas da equipe, que aconteciam na universidade. Contentava-me em realizar

as visitas com as famílias. Sempre que colegas e professores lembravam a reunião, ou mesmo cobravam minha presença, eu disfarçava. Dava uma desculpa. No entanto, conforme minha participação se tornava mais frequente na comunidade, a presença na reunião era mais cobrada e não tive como me esquivar.

Mesmo relutante, ia às reuniões. Inicialmente, ficava totalmente calado, apenas observando os debates e decisões sendo tomadas pelos estudantes mais veteranos e pelos professores. Espantava-me o espaço dado aos estudantes nas reuniões. Não eram os professores quem ditavam os rumos das reuniões, ou organizavam as pautas. Curiosamente, eram os estudantes os protagonistas daquele espaço.

Não conseguia entender isso até me dizerem que se procurava conduzir a organização do projeto e as relações professor-estudante do mesmo modo como conduzíamos as visitas. Ou seja, procurando escutar as pessoas, valorizar sua palavra e sua capacidade crítica. Assim, na medida em que participava das reuniões, um elemento novo de aprendizado se desenvolvia comigo: começava a me sentir parte importante e responsável pelo Projeto de Extensão e não apenas pelas famílias que acompanhava. Isso se intensificou quando me inseri em uma das comissões organizativas do Projeto, a de cadastro, cuja missão era estruturar o acompanhamento das visitas domiciliares realizadas. Cuidávamos do registro do número de famílias acompanhadas, o histórico de visitas, as características sociais das famílias e as atividades com elas promovidas.

Assim, em toda reunião, outros colegas e eu éramos estimulados a falar, pois precisava ser repassado coletivamente o trabalho da comissão de cadastro. Se antes apenas observava os mais antigos e achava que em nada poderia contribuir, a

partir daquele momento eu comecei a ver que tinha algo a dar ao Projeto. Senti que podia também planejar e refletir seu processo de construção. Isto me dava coragem. Conferia estímulo para me fazer acreditar que meu trabalho tinha importância e algum impacto, o que me estimulava a seguir participando ativamente do Projeto. Era coautor de uma história. Ademais, participar das reuniões me fez começar a compreender o Projeto com uma ótica mais estrutural e política, ou seja, começava a enxergá-lo enquanto uma ação educativa. Aquele trabalho não consistia apenas em visitas aos sábados, pois tinha uma estrutura organizacional: seus participantes tinham atribuições, a ação tinha objetivos e metas a desenvolver. O Projeto não caminhava sozinho e os professores se recusavam a assumir sua administração. Era preciso cuidar do Projeto.

Após um ano de participação, sentia-me mais à vontade para intensificar o trabalho com as famílias que acompanhava e, junto com os demais estudantes, contribuir com o arranjo organizacional daquela experiência. Cuidava para que continuasse com bons vínculos com a comunidade e merecesse respaldo junto às instâncias acadêmicas, através de sua inserção em programas de bolsas de extensão e incremento de sua credibilidade como experiência formadora.

Nesta altura, já estava clara para mim a dicotomia entre a Universidade do meu curso de graduação e a da extensão popular em comunidade. Com raras (mas importantes)⁷⁵ exceções, nas

75 Como aconteceu comigo, na disciplina do professor Lindemberg e em algumas outras durante o curso, existem muitos professores na Universidade que, ligados ou não à Educação Popular, se importam com o desenvolvimento educativo do estudante. Assim, estimulam sua participação, a leitura crítica dos conteúdos, e um contato com a realidade social e o mundo do trabalho. O autoritarismo, a educação bancária e o cientificismo podem, ainda, ser hegemônicos, mas estão longe de serem absolutos no contexto acadêmico. Como veremos nas próximas páginas, existem vários movimentos de reorientação do jeito de vivenciar e organizar o processo pedagógico na universidade."

aulas, eu era apenas um “aluno” submisso à vontade e desígnio dos professores, cuja tarefa principal era decorar habilmente procedimentos técnicos, assertivas científicas e formulações teóricas. Onde meu desenvolvimento era apenas medido pela nota das avaliações escritas. Onde havia alguém que sabia de tudo e um bom número de *alguéns* que de nada sabia e estavam ali para, passivamente, “aprender”. Por outro lado, na extensão, os professores acreditavam em mim. Acompanhavam meus trabalhos com respeito. As orientações eram procedidas com diálogo, o qual era sempre mediado por minhas perguntas e curiosidades. Aliás, tudo que me ensinavam partia de elementos que já sabia a respeito dos conteúdos. Além disso, eu aprendia a partir do que era necessário, premente e, até, urgente aprender, a partir da vivência em comunidade. Muitas vezes, eu mesmo procurava os livros para aprender certos conhecimentos. Era a vida que cobrava a aprendizagem e recomendava o que devia ser estudado. Neste processo, fui me apaixonando por este trabalho, chamado extensão universitária. Queria adentrar mais intensamente nele, descobrir novas possibilidades, qualificar minhas ações.

Tal inquietação me encorajou a participação em eventos nacionais da extensão, junto com companheiros de Projeto. Foi assim que ingressei na delegação paraibana que foi ao II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), em Belo Horizonte (MG), no ano de 2004. Na viagem de dois dias de ônibus, pude conhecer estudantes de outras experiências de extensão popular da própria UFPB. Nas várias conversas, dois processos interessantes se desenvolviam: na medida em que eu conhecia outras perspectivas e jeitos de atuar na extensão popular, via a importância e o significado desta extensão em áreas diferentes daquelas do PEPASF — como o direito, a administração, entre outros. Ademais, fui conhecendo outras

extensões na área da saúde. Nessas conversas, eu realizava um importante exercício: pronunciar minha experiência. Pode parecer simples, mas ao partilhar da experiência da extensão popular de que participava, eu podia elaborar uma visão mais crítica e estruturada do Projeto. Tinha de saber defender sua metodologia, receber as críticas e pensar em modos de respondê-las. Este exercício foi desenvolvido durante todo o evento, dialogando com extensionistas de todo o país. Com isso, o sentimento de pertencimento em relação ao Projeto e minha visão crítica se aprimoravam. Não era um extensionista “fazedor de tarefas” acadêmicas. A experiência do PEPASF encorajava-me a me portar como educador, pois sentia-me representante e coautor de uma experiência educativa da universidade. Isso é pedagógico, pois ensina, mobiliza e quebra barreiras pessoais aparentemente intransponíveis.

Observando as apresentações de trabalhos, pude perceber que a Paraíba não estava sozinha. Não éramos pioneiros solitários de uma extensão diferente. A extensão popular era também desenvolvida em diversas instituições pelo Brasil. Era impressionante o número de estudantes e professores com os quais nos identificávamos nos espaços formais e informais do congresso.

Todavia, nos vários espaços do evento, era tímida a participação do estudante e quase ausente a presença de representantes das comunidades ou de movimentos sociais. Na maioria dos trabalhos expostos, a participação estudantil e comunitária apresentava-se menor e as descrições dos projetos revelavam ações com pouco diálogo e troca de saberes. Ora, onde estava então aquela extensão popular tão querida, vivenciada por mim em João Pessoa e partilhada por tantos outros colegas do país?

Naquele tempo (em 2004 e 2005), os estudantes, que proviam da boniteza de projetos de extensão orientados pela Educação Popular, participavam com muita perplexidade e estranheza dos encontros regionais e nacionais de extensão. Enquanto aprendíamos, em nossos projetos de extensão, a importância do compromisso ético com a emancipação humana, com a autonomia do povo e das pessoas, enquanto compreendíamos a importância da luta por ser mais, convivíamos com metodologias ativas, participativas, amorosas e libertárias, deparávamos, em encontros como o CBEU, com uma extensão autoritária em sua relação com a população. Assistíamos a debates e apresentações de trabalhos onde os estudantes (lá, os “alunos”, ou seja, os sem luz) eram meras peças ou eram mão de obra de atividades programadas pelos professores. E onde a relação com a comunidade era, muitas vezes, utilitarista. Ela era apenas um instrumento para as necessidades de ensino e pesquisa.

Neste Congresso, a participação da população ou de movimentos sociais era por demais tímida. Não havia análises críticas da extensão por parte da população, dos estudantes dos projetos ou por parte dos movimentos populares. Quem analisava eram apenas os Pró-Reitores de Extensão e mais alguns professores.

Testemunhávamos com indignação a insistência de muitos gestores universitários em ver na extensão mais um espaço para reafirmar a distância entre a academia e a população, destacando mesmo a superioridade da primeira na produção de conhecimentos, que nem mesmo chegavam ao povo. Mais do que isso, ao contrário dos nossos projetos de extensão em Educação Popular, vimos que, em sua maioria, a extensão era feita **para a comunidade** (assistencialista) ou mesmo **apesar da comunidade** (empresarial/comercial/mercantilista). Pouco

víamos a extensão feita **com a comunidade**, até por esta última pouco se fazer presente ou nem ser convidada.

Houve então dois momentos no evento que me fizeram perceber mais claramente a situação acima relatada. O primeiro foi a reunião da Ação Nacional de Extensão Universitária (ANEXU), um grupo nacional de estudantes de projetos de extensão que se vinha se formando naquela época. Neste encontro, pude identificar que havia uma série de descontentamentos com relação à gestão nacional da extensão nas universidades. Os estudantes reclamavam maior participação na organização nacional da extensão, reivindicavam inserção dos movimentos sociais nas discussões universitárias e se colocavam contra o projeto de reforma universitária apresentado à época. Em um segundo momento, presenciei um ato destes estudantes na Plenária Final do CBEU, onde, com faixas e cartazes, reivindicavam o direito de fala na mesa, a fim de poderem divulgar suas avaliações críticas quanto à reforma universitária.

Naquele instante, pude sentir a força transformadora e propositiva do movimento estudantil extensionista. Observei como as insatisfações, coletivamente sentidas, podiam ser transformadas em proposições concretas de mudanças. Aprendi a importância das reuniões para estes movimentos, em que se colocavam, em roda e em posição de igualdade, todos os interessados em discutir e encaminhar alguma insatisfação. Em seguida, a relevância do diálogo, com avaliações sendo socializadas, discussões sendo desenvolvidas, tudo confluindo para a elaboração de estratégias de luta em comum, assumidas por todos os presentes. Os encaminhamentos eram pactuados coletivamente e o movimento tomava vida a partir da capacidade das pessoas presentes de assumir responsabilidades e cooperar no desenvolvimento das estratégias pensadas.

Nos próximos eventos dos quais participei, pude sentir cada vez mais forte estes aprendizados. No VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão, realizado no Rio de Janeiro (RJ), os problemas sentidos no 2º CBEU se intensificaram, como o cancelamento de apresentações de trabalhos em pôsteres, a afixação de pôsteres nos corredores do hotel que sediou o evento, pouca preocupação com o favorecimento das apresentações de trabalhos e das trocas de experiências. Ademais, o próprio local do evento, um hotel “cinco estrelas” na praia de Copacabana, denunciava sua intencionalidade e nenhuma preocupação em incluir ativamente os saberes dos movimentos populares, algo que julgávamos essencial no cotidiano de nossa extensão popular.

Assim, pude constatar que, mesmo dentro da extensão universitária, há a prevalência dos mesmos obstáculos sentidos na maioria das disciplinas acadêmicas: *verticalismo*, autoritarismo do professor, cientificismo, pouco compromisso social, inexistência de participação popular no desenvolvimento das ações, dentre outros. Fundamentalmente: a Educação Popular era minoritária no contexto da extensão universitária brasileira. Preponderava a relação cientificista e a educação bancária. Era impressionante constatar o quanto éramos, extensionistas populares, desrespeitados por muitos setores da universidade em âmbito nacional.

A forte indignação contra a estrutura vertical e as relações educativas elitistas e autoritárias, predominantes no evento, teve como resposta uma significativa mobilização estudantil. Em uma das mesas-redondas, organizamos um teatro silencioso, com esquetes que demonstravam a falta de espaços de diálogo e a tímida participação estudantil no evento. Além disso, diversas reuniões foram organizadas pelos estudantes, onde se avaliava ser preciso lutar contra esta hegemonia na extensão brasileira.

A raiva inicial, o descontentamento e as perplexidades revelaram-se extremamente criadoras e produtivas, quando solidariamente partilhadas com membros do movimento estudantil e estudantes de outros projetos de extensão popular pelo país. Naquele evento, o antagonismo forte entre educação bancária e Educação Popular pode ser sentido de modo intenso. Assim, estas vivências me ensinaram, de modo mais aprimorado, o sentido da *Educação Popular*, o conceito com o qual orientávamos nossas ações de extensão. A Educação Popular tinha sentido como um jeito diferente, alternativo e *alterativo* de trabalhar a *educação como um todo*. Não apenas em sala de aula, mas no cuidado em saúde (como tinha aprendido no Projeto) e também na organização de eventos nacionais. E ainda em todas as relações humanas e espaços sociais que pensarmos. Passei a entender a *Educação Popular* como sinônimo de humanização, integralidade, dialogicidade, autonomia, alteridade e respeito; enfim: como expressão de uma contra-hegemonia no modo de ver e pensar o mundo, especialmente nas relações educativas.

Nesse mesmo evento, outra forte reflexão começava a se desenvolver em mim e nos meus colegas: não estávamos sozinhos. Em cada reunião, nas confraternizações ou nos corredores do evento, percebíamos que cultivávamos uma identidade, na qual passávamos a desenvolver vínculos de amizade e camaradagem e começávamos a perceber que, sozinhos, não conseguiríamos enfrentar a invisibilidade imposta às experiências de extensão popular pelos dirigentes universitários. Somente nossa união e construção coletiva de ações propiciariam conquistas significativas. Os atos empreendidos no Congresso Ibero-Americano de Extensão foram provas disso. Assim, a necessidade de criar uma rede nacional de extensão foi consenso em muitas das conversas dos extensionistas populares neste evento.

Duas semanas após este Congresso, muitos dos mesmos estudantes, professores, técnicos e lideranças sociais se reencontraram no IV Fórum Nacional de Educação e Promoção da Saúde e II Seminário Nacional de Educação Popular em Saúde, em Brasília (DF). Diferentemente do Congresso anterior, este evento estava majoritariamente direcionado, em suas temáticas e nas formas de organização, para a Educação Popular. Assim, as contradições percebidas anteriormente, praticamente inexistiam neste espaço. Sentíamos em casa, acolhidos. Por isso, o tom das conversas dos membros da extensão popular era muito mais construtivo e propositivo: ora, não precisávamos ficar pensando em estratégias e intervenções para defesa da extensão popular, pois esta já estava contemplada na estrutura do evento. Contudo, este fato também gerava uma dificuldade, pois era o autoritarismo e a estrutura vertical dos eventos que aglutinavam os atores da extensão popular nos eventos. Em um evento próprio da Educação Popular, ainda era pouco claro para estes atores como reunir os extensionistas populares para pensar seus problemas e discutir sua organização, continuando o processo vivido no Rio de Janeiro, semanas antes.

Foi então que uma mesa-redonda do evento conseguiu cumprir o papel de aglutinadora da extensão popular. Organizada pelo Prof. Eymard Mourão Vasconcelos, a atividade “Repensando a formação universitária através da Educação Popular e Saúde” inseriu estudantes universitários como palestrantes, compartilhando suas vivências nos cursos de saúde e procurando discutir como a Educação Popular contribui para a ressignificação de sua formação. Nessa mesa-redonda, todos os expositores eram estudantes. Participando dessa mesa como palestrante, o imenso “frio na barriga” que tomou conta de mim antes de adentrar no auditório logo se dissipou ao encontrar os colegas de mesa e o público participante: eram estudantes

e professores com quem tinha muita identidade. Pessoas com tanta experiência bonita para compartilhar, cheias de brilhos nos olhos e vontade de mudar. Assim, ao começar a atividade pude degustar o sabor gostoso de sentir-me em casa, entre amigos e companheiros, na medida em que contávamos histórias de vida e desabafávamos o quanto a estrutura da universidade incomodava, oprimia e desumanizava. Foi impressionante a repercussão que a atividade tomou. Extrapolando em quase duas horas o tempo previsto, foi emocionante a vontade de todas as pessoas presentes de compartilhar suas vivências e reforçar, cada vez mais, a amplitude nacional deste movimento. Para mim, ficava patente a impressão de que não éramos uns loucos “*alternativos*” em nossos projetos na UFPB. Pelo contrário, éramos referência nacional de experiências *alterativas* do atual modelo universitário. Não estávamos sozinhos, pois compartilhávamos sonhos, ideais e metodologias com muitas e importantes experiências de extensão em todo o país. Felizmente, esta reflexão foi repetida diversas vezes por muitos outros companheiros de extensão popular presentes no auditório.

Com isso, crescia a avaliação de que era preciso fortalecer a comunicação e as ações coletivas entre diferentes projetos e experiências de extensão popular.

Foi a partir de então que decidimos realizar uma reunião extra, no evento, para continuar as reflexões da mesa e pensar naquelas estratégias. Nesse momento, continuou a partilha de sentimentos quanto à extensão popular e seu significado singular para a formação universitária dos atores presentes. Relato a relato, repetia-se a proposta (já trazida desde o Rio de Janeiro no evento anterior) de criar ou aperfeiçoar um coletivo nacional para a extensão universitária, a partir dos estudantes e professores inseridos no cotidiano das práticas. Contudo, pouco a pouco, crescia na reunião uma nova reflexão: não bastava ter

um grupo nacional de extensão universitária. O evento como um todo e a mesa-redonda reforçavam a relevância de haver uma identidade político-ideológica para este coletivo. Era preciso aglutinar a partir de um fio condutor dessas experiências, que tivesse tudo a ver com suas principais reivindicações. Com a ajuda de alguns professores, percebíamos que nossa luta e nossas ações não eram simplesmente de extensão universitária, mas de extensão popular. A partir de então, decidimos, naquele instante, pela criação de um canal permanente de comunicação entre as experiências de extensão que tivessem na Educação Popular uma metodologia central no diálogo com a comunidade e na formação estudantil. Nascia então a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), a qual tomou um corpo mais nítido semanas depois com a criação de um grupo virtual de comunicações e mensagens eletrônicas, reunindo por *e-mail* os vários extensionistas presentes no evento e outros que passassem a conhecer o movimento e tivessem interesse em ingressar na rede virtual.

No ano de 2006, passei a participar ativamente da construção e consolidação da ANEPOP, que ainda era uma “criança muito pequena”, que exigia cuidados para manutenção de sua vida. Conversando com companheiros mais antigos do movimento nacional de extensão popular, percebíamos que outras tentativas de desenvolver coletivos nacionais tinham sido empreendidas e fracassadas, principalmente pela distância entre as pessoas e a inexistência de recursos para manter encontros regulares entre os sujeitos do movimento. Mas queríamos dar vida àquele movimento. Em primeiro lugar, porque testemunhamos a amplitude nacional desse movimento e a força existente nas trocas de experiências entre os extensionistas. Depois, porque também sentimos o quanto nossa ação conjunta era forte. Juntos, os diversos extensionistas

podiam exigir vez e voz, reivindicando de modo mais sistemático por maior visibilidade, respeito e apoio às experiências de extensão popular. Mais do que isso: percebíamos que nós éramos os protagonistas deste movimento e que somente nossa ação insistente conseguiria propiciar a continuidade desses encontros entre as experiências de extensão popular e o revide à estrutura autoritária da organização nacional da extensão. Com isso, nossa motivação era grande, não queríamos deixar aquela “criança recém-nascida” morrer.

Nos meses seguintes à fundação da Articulação, decorreu um tempo exigente de atuação em diversas frentes, dentre as quais duas se destacaram: a manutenção da lista de discussão e a promoção de debates sobre extensão popular em encontros regionais e nacionais.

Na lista de discussão pela internet, buscávamos incentivar a continuidade das trocas de experiências entre os vários atores da extensão popular ali presentes, bem como empreender conversas mais estratégicas, para pensar em ações concretas de fortalecimento da extensão popular. Mesmo chegando cansado de um dia de aulas na universidade ou das atividades no Projeto de Extensão, era um prazer acompanhar o desenvolvimento dos debates empreendidos na lista. Mensagem a mensagem eram lidas. Novas pessoas chegavam, se apresentavam e íamos conhecendo a diversidade que a extensão popular tinha em todo o Brasil. Também seguíamos criando e fortalecendo vínculos de amizade e companheirismo com muitas pessoas de todos os lugares do Brasil. As tristezas, as alegrias e as descobertas vivenciadas por mim na universidade não ficavam mais guardadas somente para mim, pois eram compartilhadas nacionalmente. As dúvidas eram frutos de muitos debates, nos quais as pessoas iam elaborando críticas e sugestões de melhoria e qualificação das ações de extensão popular. Passamos

também a aprender muito sobre as perspectivas teóricas e metodológicas da extensão popular. Tanta diversidade de pensamentos e opiniões reunidas em um único espaço torna-se exigente e desafiadora; precisávamos ler mais e conhecer mais a fundo as propostas trazidas pela Educação Popular para a universidade. Os debates nacionais da lista nos incentivavam a procurar saber mais e qualificar melhor as críticas impulsivas e emocionadas que fazíamos a partir das dores e raivas sentidas no cotidiano universitário. É impressionante a força pedagógica e organizadora que as listas de discussão pela internet podem ter.

Pela lista, tentávamos envolver mais pessoas na construção ativa do movimento e espalhar sua discussão em outros recantos do país. Afinal de contas, fomos percebendo que a insatisfação perante o modelo universitário era generalizada em diversas instituições, em todo o país. Mas em poucas localidades a extensão popular apresentava-se claramente como uma saída para os problemas sentidos. Assim, levar as discussões sobre o tema para estes locais era também uma forma de colaborar na construção de esforços e experiências locais de extensão popular, como forma de enfrentamento e construção de alternativas para a formação tradicional nestes lugares. Fomos então ocupando todos os espaços que podíamos em encontros e congressos regionais e nacionais, como o Fórum Social Brasileiro (em abril de 2006 na cidade de Recife – PE), o Congresso Nacional da Rede Unida (em julho de 2006 na cidade de Curitiba – PR), o Congresso Mundial de Saúde Pública (em agosto de 2006 na cidade do Rio de Janeiro – RJ). Buscamos também estar presentes nos encontros das executivas nacionais dos movimentos estudantis de diversos cursos. Foram muitas as ocasiões em que, chegando no evento, improvisávamos cartazes que chamassem atenção e convidassem as pessoas a conversar sobre extensão popular, formando rodas de conversa

muito interessantes e mobilizadoras. Em outros congressos, procurávamos a comissão organizadora do evento para propor mesas-redondas, oficinas ou mesmo incluir nossas reuniões na programação oficial. Nossa busca visava sempre dar maior visibilidade às nossas ações, para que as pessoas pudessem saber da existência da ANEPOP e, assim, pudessem começar a participar deste coletivo, trazendo suas experiências e levando a discussão de extensão popular para suas práticas locais. Dessa maneira, em cada reunião íamos registrando os principais contatos dos participantes e inserindo os seus *e-mails* na lista de discussão.

Encontro após encontro, percebíamos que era preciso ir para além do desabafo contra a estrutura universitária hegemônica ou a partilha de experiências de extensão popular. Estando às vésperas do 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), que iria se realizar no mês de outubro de 2006, em Florianópolis – SC, sentíamos ser premente transformar nossos pensamentos sobre os desafios impostos pela universidade em propostas, encaminhamentos e direcionamentos para uma ação articulada do movimento neste evento. Era evidente que a ANEPOP estava gerando um rebuliço no cenário da extensão universitária brasileira, por provocar debates, questionar lideranças estabelecidas e estimular a participação estudantil na organização das políticas de extensão em diversas localidades do país. Esse barulho precisava chegar e repercutir no CBEU, o evento mais importante da extensão universitária brasileira.

A partir de então, os encontros dos extensionistas populares passaram a ter como foco a construção coletiva de estratégias para a participação ampliada no CBEU. Nesse momento, tive mais uma prova inequívoca do potencial de aglutinação e irradiação trazido pela Educação Popular. O evento

seria em Florianópolis – SC, onde havia pouquíssimos membros da ANEPOP e se conhecia poucos outros potenciais parceiros ou aliados. Foi então que, graças à ampla divulgação das reuniões da ANEPOP em várias listas virtuais de discussão da Educação Popular, fomos encontrando outros militantes da Educação Popular em Florianópolis e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, mesmo sem terem antes participado da ANEPOP, encamparam a luta de inserir a Educação Popular e os movimentos populares na programação do CBEU e passaram a participar ativamente dos processos de negociação com a Comissão Organizadora do evento. Desde então, foi constituído um coletivo de pessoas comprometidas com a extensão popular que assumiu a tarefa de integrar os desafios locais da organização do evento com as propostas do movimento nacional.

Foi assim que construímos a Tenda Paulo Freire no 3º CBEU, em outubro de 2006, realizando um espaço educativo de modo transversal à programação oficial do evento, sob a responsabilidade total da Articulação, onde foram desenvolvidos debates, rodas de conversa, socialização de trabalhos, místicas e vivências, além de exposição de trabalhos dos projetos de extensão popular e dos movimentos sociais. As Tendras Paulo Freire são um dispositivo educativo, inventado pelo movimento da Educação Popular em saúde, para criar espaços participativos e críticos nos grandes congressos acadêmicos. Através da Tenda, conseguimos, pela primeira vez, a organização de um evento educativo de caráter nacional, com contornos metodológicos participativos, no movimento extensionista. Na Tenda Paulo Freire, desenvolvemos atividades preocupadas com o acolhimento dos participantes, o respeito à cultura popular, a valorização do saber de experiência de cada sujeito presente, a problematização e a análise crítica da realidade, a radicalização da participação estudantil e uma relação

professor-estudante respeitosa e amorosa; enfim, todos os princípios e sonhos já aperfeiçoados nas práticas locais de extensão popular, mas desvalorizados nos encontros nacionais de extensão universitária.

Contando com a participação ativa de cerca de 500 pessoas de diversas instituições e estados brasileiros, com a Tenda Paulo Freire pude sentir o quanto não era utópico desenvolver espaços educativos como os que reivindicávamos. Nas várias atividades, era marcante a capacidade de todos de organizar espaços de encontro, de favorecer o diálogo e as trocas de experiências e também fomentar debates a partir da análise crítica dos problemas. Fui percebendo o quanto todos esses momentos traziam de uma riqueza singular de conhecimentos e propiciavam a nós, que estávamos à frente do movimento, entender melhor a diversidade de seus atores e das experiências em andamento, compreendendo quais eram as principais propostas, diretrizes e encaminhamentos sugeridos pela maioria dos ativistas da extensão popular ali presentes. Ao coordenar os debates e organizar as rodas de conversa, procurávamos evitar uma liderança pessoal e vanguardista do movimento. Não apenas procurávamos conduzi-lo a partir dos anseios da maioria dos extensionistas, escutados nas rodas, como estimulávamos sua participação ativa na construção cotidiana do movimento.

Com isso, a cada reunião fui refletindo como se conduzia uma luta nacional com o olhar da Educação Popular. Mesmo tomados pelo cansaço de cuidar da estruturação de um evento nacional, em todo final de noite nos reuníamos na Tenda para avaliar e programar sua organização, em encontros abertos e ampliados. Pude testemunhar o quanto eram importantes, para o movimento, as opiniões diferentes, os saberes distintos e as habilidades diversas, mesmo das pessoas que ainda estavam

começando a se aproximar. Alguns de nós eram mais objetivos e queriam logo pensar em estratégias, formular propostas e discutir encaminhamentos práticos. Outros privilegiavam mais a discussão da organização estrutural do movimento e a criação de instancias organizativas internas. Para outras pessoas, a prioridade estava em acolher e cuidar do grupo, principalmente através da arte, da mística e do fomento à criatividade. Assim, com esta diversidade de pensamentos, as reuniões decorriam e cada um trazia uma perspectiva nova para atuação e avanço do movimento. Em muitas ocasiões, alguns destes grupos saíam insatisfeitos ou não concordando com as decisões tomadas pelo coletivo, mas os abraços apertados e o choro compartilhado, ao final da Tenda, me demonstraram que, mais do que querer ter sua opinião prevalecendo, o que todos queriam, muito mais, era o fortalecimento e difusão da perspectiva da extensão popular, dando maior visibilidade às suas práticas e permitindo aos estudantes serem protagonistas de uma construção política.

Na plenária final da Tenda Paulo Freire, os membros da ANEPOP procederam com uma discussão sobre como continuaria a ANEPOP, quais seriam seus próximos passos e como seria configurada sua estrutura de funcionamento. Elaboraram então uma proposta de estrutura organizativa com uma Coordenação Nacional, composta por pessoas dispostas a assumir tal tarefa e definidas através de discussão aberta na plenária. Juntamente com outros quatro companheiros, assumi esta tarefa, na qual permaneço até hoje. A principal tarefa definida em plenária para esta Coordenação estava em ter comprometimento e disponibilidade para continuar mobilizando as pessoas envolvidas na extensão popular, incentivando a participação nos espaços de encontro, administrando os debates e a lista de discussão virtual, bem como servindo como referência para contatos institucionais.

Como membro recém-eleito da Coordenação Nacional, continuei atuando em eventos e ações regionais e nacionais da extensão popular. Em cada oportunidade de interação vivenciada no movimento nacional, sempre voltava diferente para João Pessoa. O projeto de extensão, a sala de aula, a minha vida em casa não eram mais os mesmos de antes. Algo acontecia. As lutas nacionais e as trocas de experiências com colegas de outros lugares do país exerciam importante influência em minhas vivências locais. No Projeto de Extensão, por exemplo, passamos a questionar as condições infraestruturais para a sua manutenção, a reivindicar o fortalecimento das ações de extensão na UFPB, a lutar por maior apoio financeiro e a criar espaços institucionais para a ampliação do diálogo entre as várias experiências. Na sala de aula, conseguia questionar, de modo mais qualificado as incoerências e verticalismos de alguns professores, chegando até mesmo a liderar o processo de questionamento formal das avaliações de algumas disciplinas, em que se exigia escrever exatamente igual ao livro e media-se a nota pela quantidade de linhas escritas. Em casa, tentava vivenciar a Educação Popular como referencial também para repensar as relações familiares, buscando investir mais na compreensão daquelas pessoas tão próximas e íntimas, priorizando o diálogo na resolução dos problemas e procurando escutar antes de perder a paciência. Sem dúvida, era um grande desafio, nunca acabado, mas sempre aperfeiçoado de modo, ao mesmo tempo, tenso e saboroso.

Como membro do Núcleo Articulador Nacional da ANEPOP (no qual continuo ativamente até hoje), juntamente com outros estudantes e alguns professores, passei a dedicar parte de meu tempo a um trabalho árduo, mas gratificante: cuidar da continuidade e ampliação das suas ações. Seguimos promovendo encontros entre os extensionistas populares e

também protagonizando eventos próprios, em parceria com coletivos e entidades aliadas, como o I Encontro Nacional de Extensão Popular em Saúde (em Caucaia – CE), de 31 de julho a 3 de agosto de 2008), o I Seminário Nordeste de Extensão Popular (em João Pessoa, em outubro de 2007) e o I Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (em João Pessoa, em novembro de 2009).

Algumas considerações

As experiências que vivenciei nos projetos de extensão popular me propiciaram um encontro com as desigualdades sociais e um olhar crítico para a realidade social. Ao mesmo tempo, também me demonstraram que há resistências contra as condições sociais injustas e desiguais nas quais vive boa parte de nossa população. Organizados em coletivos e realizando trabalhos marcados pela solidariedade e construção participativa, muitas ações são empreendidas na luta e enfrentamento das condições sociais contraditórias. Onde antes imaginava haver só miséria, doença e desconforto, aprendi que existem protagonistas da construção de um mundo novo, permeado por ideais de justiça social, desenvolvimento emancipador e felicidade para todas e todos, sem discriminação. A Comunidade Maria de Nazaré foi a primeira a me ensinar que trabalhar não é apenas ganhar dinheiro para garantir a sobrevivência ou fornecer melhores condições de saborear a vida. Além disso, trabalhar pode ser contribuir na construção coletiva de perspectivas de viver mais dialogadas, humanizantes, amorosas, libertárias e democráticas para todas as pessoas.

Com o Movimento Nacional de Extensão Popular, aprendi que esta possibilidade está aberta não apenas na atuação em uma comunidade, mas em todo o país. Em todos os recantos de

nossa nação, há lutas, enfrentamentos e buscas por ser mais. Nosso trabalho pode estar direcionado para estas lutas: qualificá-las, ampliá-las, criticá-las. Mas somente com a disponibilidade de escuta para aprender e humildade para ensinar, podemos seguir caminhando com empenho na esperança de que nossos trabalhos, em conjunto com outros companheiros, consigam ensaiar alguma contribuição nesta desafiante e significativa construção, num processo longo, difícil e exigente em que vamos participando da elaboração de um mundo novo, com novos horizontes e outras possibilidades.

A participação na ANEPOP me permitiu compreender que esta construção de um mundo novo também poderia ser vivenciada dentro das universidades, pois meu projeto de extensão não era o único, nem nossos extensionistas eram sonhadores solitários. Em diversas experiências espalhadas pelos muitos recantos de nosso país, *a universidade não só podia, mas já estava mudando*. Pude enxergar que a universidade também vem sendo protagonista neste processo graças às iniciativas de diversos grupos de estudantes e professores, seja em movimentos sociais (estudantil, docente ou técnico), em experiências de ensino, em grupos de pesquisa ou ações de extensão universitária, dentre as quais se destaca a *Extensão Popular*.

O envolvimento que tive no processo de criação e desenvolvimento da ANEPOP me possibilitou testemunhar seu desenrolar histórico, bem como acompanhar e tecer reflexões críticas sobre esta experiência, especialmente quanto a sua importância na formação universitária na perspectiva da educação popular. Ao acumular essa vivência, pude perceber que a participação na construção do movimento nacional permite ao extensionista popular desenvolver aprendizados distintos dos acumulados nos projetos e programas locais. Com base em

minha vivência e de outros colegas de movimento, considero que a ANEPOP vem se revelando uma experiência necessária para a formação estudantil na perspectiva da Educação Popular. Seu caráter de participação política e repercussão nacional, acompanhados da identidade na categoria teórica da *educação popular* e o favorecimento da comunicação estudantil com diversas outras experiências nacionais no campo da *educação popular universitária*, traz elementos pedagógicos *peculiares, complementares* aos aperfeiçoados no interior das ações locais de extensão popular. Ademais, acreditamos que a inserção no espaço da Articulação possui um potencial pedagógico crítico e libertador, na medida em que intensifica a formação de subjetividades inconformistas nas pessoas participantes, ampliando sua capacidade crítica e visão estratégica diante da permanente luta hegemônica com a qual a extensão popular se depara numa universidade encharcada de diversidade e contradições.

A ANEPOP demonstra a força político-transformadora da pedagogia da extensão popular, em desafiar os modelos tradicionais e anunciar a necessária reinvenção e fortalecimento de novos modelos. Mais do que isso, ao mesmo tempo em que aglutina os sujeitos e favorece a qualificação de sua organização política e capacidade de intervenção, dá maior visibilidade à “alternatividade” da extensão popular. Nesse processo, a participação na ANEPOP permite desenvolver na formação dos estudantes universitários princípios pedagógicos peculiares, tais como: *a) a compreensão da categoria teórico-metodológica da educação popular; b) a participação como princípio condutor das ações e interações; c) o compartilhar de experiências como princípio pedagógico elementar; d) o compartilhar de utopias e ideais como mobilizador de ações coletivas; e) a construção processual do inédito viável; f) a vivência em comunidade como*

elemento formador essencial e fundante; e g) a constituição de um movimento social com organização política peculiar, coerente com os princípios teóricos da educação popular, em que as pessoas e seus saberes constituem o principal elemento de conquistas e avanços.

Após quatro anos de vivências na extensão popular, por meio do projeto PEPASF e dois anos de participação ativa no movimento nacional de extensão popular, por meio da ANEPOP, concluí o curso de graduação em Nutrição. Para esta nova etapa em minha vida profissional, resolvi continuar trabalhando na extensão popular, seja localmente nos projetos de extensão, seja nacionalmente participando do movimento na ANEPOP. Foi então que, juntamente com colegas egressos do curso de Nutrição e a professora Ana Cláudia Peixoto Cavalcanti de Vasconcelos, do Departamento de Nutrição, coordenei a construção de um novo projeto de extensão popular, cujo principal objetivo era demarcar uma experiência de educação popular especialmente voltada à formação de nutricionistas, tendo a promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional como principais eixos norteadores. Através do Projeto PINAB, atuo desde 2007 como professor voluntário, acompanhando estudantes no processo de desenvolvimento da extensão popular com as comunidades de Boa Esperança, Jardim Itabaiana e Pedra Branca, no bairro do Cristo Redentor em João Pessoa – PB.

No mesmo período em que iniciamos o PINAB, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, onde integrei o Curso de Mestrado em Educação, na linha de Educação Popular, sob orientação do professor Eymard Mourão Vasconcelos, que vinha me acompanhando no PEPASF há alguns anos. Com o mestrado, encontrei, juntamente com o orientador, uma oportunidade para promover uma sistematização profunda

das experiências vivenciadas por mim em muitos anos de atuação local e nacional.

Atualmente, sigo continuando essa jornada na extensão popular, que começou na convivência com a luta social por saúde e dignidade humana na Comunidade Maria de Nazaré, mas prosseguiu no Movimento Nacional de Extensão Popular e certamente seguirá em outros campos, pois a Educação Popular é este espírito participativo e utópico vibrante que pulsa dentro de quem nela acredita. Um espírito esperançoso e continuamente alimentado pela paixão de buscar ser mais e permitir que outros seres humanos também sejam mais, em uma relação amorosa e respeitosa com o mundo e o meio ambiente.

Autonomia e extensão universitária⁷⁶

José Francisco De Melo Neto

“Pois não ditou Creonte que se desse a honra da sepultura a um de nossos dois irmãos enquanto a nega ao outro? Dizem que mandou proporcionar justos funerais a Etéocles com a intenção de assegurar-lhe no além-túmulo a reverência da legião dos mortos; dizem, também, que proclamou a todos os tebanos a interdição de sepultarem ou sequer chorarem o desventurado Polinices... (ANTÍGONA, de Sófocles, 441 a.C.).”

Antígona constatou a unilateralidade da deliberação da pólis grega, expressa na decisão de Creonte. Mas como, se a lei da pólis, portanto para o cidadão, devia ser uma lei justa? Era, exatamente na lei da pólis, onde se podia esperar uma normatização que servisse a todos os cidadãos. Um conjunto de princípios bons, portanto justos, em que o cidadão podia se referenciar e seguir. Estabelecia-se, dessa forma, a exigência de princípios éticos que deveriam ser expressos por ações moralmente aceitas. A tomada dessa decisão unilateral expressava um comportamento nada moral. Verdadeiramente, Antígona buscara *liberdade* para suas atitudes. Essa tragédia

⁷⁶ Texto originalmente publicado em Revista de Extensão da UFPB - n.4, João Pessoa-PB, v. 1, n.04, p. 20-32, 1997

grega expressa, também, o sofrimento do ente humano na sua busca para tornar-se livre, posto que ama a liberdade.

Do ponto de vista etimológico, autonomia se compõe de duas palavras: *autós*, que pode significar *por si mesmo*, *algo que se basta* (uma expressão que pode ser reivindicada por todos os humanos, em diferenciadas condições em que se externem) e *nomia*. Esta é uma palavra polissêmica. Pode significar *lei*, *regra*, *modelo* a seguir, bem como *uma região delimitada* (*distrito*, *comarca*, *prefeitura*, *território ou mesmo*, *originalmente*, *um campo de pastagem*). O primeiro significado apresenta-se como uma idealização do conceito. O segundo, por sua vez, sugere menos um modelo autossuficiente e mais um *lugar relativo* onde se busca o melhor (sempre se opta por aquilo que é melhor). Expressa um movimento de busca, por si mesmo, daquilo que é melhor. Autonomia produz, assim, uma dialetização entre **lei**, **região** e o **por si mesmo**. Com a lei, enquanto capaz de tornar-se uma regra ou um modelo a ser seguido; com a região, como um espaço de busca de algo melhor. Nesse movimento, traz uma marca muito “cara”, que é o de proceder por si mesmo. É um movimento entre lei, região e o por si mesmo, o qual, enquanto capaz de relacionar essas dimensões, não as torna a mesma coisa; pelo contrário, diferencia-as entre si.

Dessa forma, a expressão pode ser entendida como a condição de governar-se por si mesmo e de forma independente. A pensar com Kant, pode assemelhar-se a autodeterminação, independência e *liberdade* — está expressa pela capacidade do agir por si mesmo.

Como liberdade, autonomia pode traduzir um sentido *político*. Está em Spencer a conhecida formulação de que “a liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro”. Há, de forma explícita, uma delimitação para o exercício da autonomia, expressa pela limitação direta do exercício

da liberdade. Uma liberdade de poder exercer os direitos elementares da pessoa humana, como o de expressar o seu pensamento de forma oral ou escrita. Isto, contudo, traz em si mesmo a responsabilidade pela ação ou as consequências dos atos.

Pode externar um sentido *filosófico*. Surge, necessariamente, a discussão de sua realização em sentido absoluto, total. É possível a sua efetivação “*in totum*”? E os condicionantes sociais, políticos, econômicos, biológicos, psicológicos que a limitam? Ora, Sartre encontra no ser humano a possibilidade de realização da liberdade. Para ele, “o homem é livre porque somos aquilo que fazemos do que fazem de nós”. O ser do homem e o seu ser livre não apresentam diferenças. São, ao mesmo tempo, seus constituintes e seus constituídos.

Pode-se vislumbrar em autonomia um sentido de *pensamento*. O direito de poder externar o pensamento, num sentido estrito e inalienável da pessoa. Isso mostra a luta da pessoa pela liberdade de expressar o seu pensamento. Sempre se pode lembrar Voltaire: “Não estou de acordo com o que você diz, mas lutarei até o fim para que você tenha o direito de dizê-lo”. É a expressão, possivelmente, mais elevada da clareza e da necessidade da liberdade de pensamento do outro. Assegurar essa liberdade ao outro é a garantia do desejo de liberdade para o ego.

Autonomia, como *liberdade de*, pode ter ainda um sentido *ético*. Já foi identificada essa busca na tragédia grega. Ética aqui entendida, enquanto expressão do direito que tem a pessoa de agir sem constrangimento de qualquer força externa. Liberdade, esta, tão reivindicada e defendida por René Descartes.

Autonomia, portanto, é uma palavra bastante conhecida. No seio da universidade, Beltrão (1997) resgata a autonomia presente já na Idade Média, na bula *Parens Scientiarum*, após

professores e alunos abandonarem Paris, a Atenas da Idade Média, em virtude da morte de estudantes, resultante de conflitos com a polícia parisiense. Para retornarem à cidade-luz, apresentaram as seguintes exigências: a “licentia” ou a graduação do estudante, que devia ser outorgada sem *interferência* externa do poder espiritual ou temporal; o funcionamento interno da Alma Mater (universidade), que seria regido por estatutos e os seus “curricula”, organizados pelos “magistri”; “a confirmação do direito de greve e retirada, em caso de *ab-rogação* de qualquer uma dessas cláusulas por parte do poder temporal ou espiritual”. A luta por autonomia, no caso para a universidade, tem origem, como se vê, na Idade Média. Na modernidade, ainda se mantém essa busca, tanto em relação ao poder espiritual — a Igreja Católica — como ao poder temporal — as formas diferenciadas do Estado — e, mais acentuadamente, nos tempos atuais, em relação ao Estado.

Fávero (1997), ao abordar a autonomia universitária, no Brasil, no que concerne aos seus desafios, tanto históricos como políticos, mostra que esta remonta à legislação de 1911, na Reforma Rivadávia Corrêa: “essa temática é levantada em resposta a um movimento de contenção do crescimento das inscrições nas faculdades, propiciada pelo ingresso irrestrito dos egressos das escolas secundárias, tanto nas oficiais como nas privadas, bem como nas que foram a elas equiparadas”.

Em relação aos dias atuais, a pesquisadora destaca o parágrafo único do artigo 207 da Constituição Federal que estende a autonomia às instituições de ensino superior, bem como aos institutos de pesquisa. A diferenciação funcional entre estas instituições possibilitará, necessariamente, diferentes graus de autonomia. A autonomia, como vem sendo apresentada na lei em vigor, torna-se um ‘ente’ teórico com uma escala esdrúxula de valores, através de graus.

Segundo Macedo (1996), a autonomia deve ser plena. Para que o seu funcionamento seja possível adequadamente, esta deve ocorrer “na plenitude jurídica, pedagógica, patrimonial e de gestão financeira”. No que tange à autonomia patrimonial e de gestão financeira, é necessária a clareza do destino das verbas voltadas às obrigações assumidas com a sociedade, no tocante à qualidade de ensino e das pesquisas básica e aplicada.

Autonomia é uma temática que tem estado presente no palco das discussões nos movimentos sociais, nas reivindicações individuais e coletivas, nas práticas desses movimentos, nas tomadas de decisão de organizações frente às demais organizações e nas relações interpoderes: legislativo, judiciário e executivo⁷⁷. É, sobretudo, bastante reivindicada, questionada e até nomeada como ponto central no processo organizativo da universidade, particularmente, a universidade no Brasil.

Na universidade, é possível verificar-se que o seu compromisso para com a sociedade tem sido exercido através do ensino, da pesquisa, como também da *extensão universitária* em suas mais diferenciadas matizes conceituais. A autonomia se torna, dessa forma, uma necessidade iminente para o desenvolvimento da extensão.

Nesse aspecto, convém que sejam apresentadas algumas questões necessárias à compreensão da extensão: como vem se desenvolvendo a extensão na universidade? Para quem está voltada? A resposta a estas questões passa necessariamente por uma visão das variadas compreensões e, sobretudo, das políticas que têm sido veiculadas sobre extensão universitária, no Brasil (MEDEIROS, 1996). Nesse sentido, conforme observa Rocha (1989), a extensão, mesmo tendo origem na Inglaterra,

77 O cenário político tem apresentado, nos últimos meses, atores dos poderes judiciário, legislativo e até do executivo, todos requerendo autonomia para poderem tomar suas decisões, sem o constrangimento do outro

vem se tornar mais evidente através da vertente americana que foi, no Brasil, associada à área rural, muito presente nos cursos voltados à agricultura — a extensão rural. A marca dessa compreensão de extensão é a ida da universidade ao homem do campo, levando-lhe conhecimentos técnicos. O aludido autor destaca que a dimensão com o *social*, hoje bastante presente nas compreensões de extensão, surgiu no país através do movimento estudantil argentino em Córdoba. Várias das formulações daquele movimento estão presentes entre os estudantes brasileiros, desde a fundação da União Nacional dos Estudantes – UNE e se externaram, marcadamente, no Congresso da entidade realizado na Bahia. Naquele Congresso, em 1961, exercitando a autonomia do movimento estudantil, a UNE estabelece diretrizes, decidindo-se por **abrir a universidade ao povo**, prestando serviços e promovendo cursos a serem desenvolvidos pelos estudantes em suas faculdades. Esses serviços possibilitariam o **conhecimento da realidade** aos próprios estudantes e, assim, a universidade — a extensão — os levaria à realidade. O papel da universidade, através da extensão, seria ainda a **conscientização das massas populares**, despertando-as para seus direitos.

Para Reis (1994), a extensão universitária no Brasil vem apresentando duas linhas de ação. A primeira está centrada no desenvolvimento de serviços e na difusão de cultura e promoção de eventos, daí a sua denominação de eventista-inorgânica; a segunda, denominada de processual-orgânica, está voltada às ações, com caráter de permanência, presentes no processo formativo (ensino) do aluno, bem como na produção do conhecimento (pesquisa) da universidade.

Com base nessas linhas de ação, vêm sendo realizadas, de modo geral, as atividades de extensão por boa parte das universidades brasileiras. Elas se baseiam, hoje, no conceito

de extensão universitária formulado no I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas, realizado em Brasília, entendido da seguinte forma:

“Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associada àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social (I FÓRUM, 1987).”

A efetivação desse conceito exige a conquista permanente da autonomia, no sentido de que seja possível pôr em prática os procedimentos preconizados. O Movimento Docente, através da ANDES, ainda voltado à compreensão de extensão como prestação de serviço, vai caracterizá-la à parte, em relação à realização de atividades. Estas devem ser concebidas e estruturadas enquanto instrumentos acadêmicos voltados à formação acadêmica, ao desenvolvimento da pesquisa, bem como aos apoios à comunidade. Autonomia não pode tornar-se sinônimo de *autonomização*, descolando-se de sua fonte alimentadora, que é a sociedade. A universidade é parte da sociedade e não tem sentido apresentar-se com a postura

de “torre ebúrnea”, distanciando-se de sua própria origem. A universidade relaciona-se com a sociedade, sendo parte integrante dela e, ao mesmo tempo, diferenciando-se enquanto instituição que tem sua especificidade. Além do mais, não tem sentido a universidade proclamar-se autônoma, com o caráter de autonomização, se as ações da extensão forem voltadas à captação de recursos para complementação de verbas das instituições universitárias. Autonomia não pode ser confundida com *soberania*. A universidade precisa estar voltada à sociedade, não podendo isolar-se de tudo. Para Buarque (1994), a universidade deve ser autônoma, mas não *autista*, expressando um comportamento isolacionista em relação à sociedade. Por outro lado, parece razoável entender-se que autonomia não é sinônimo de “laissez-faire” e com isso a universidade poder fazer o que bem lhe aprouver, inclusive com poderes para proclamar-se autônoma para realizar, incluindo-se o direito de nada fazer.

A extensão universitária vem, também, sendo entendida como via de mão única, como via de mão dupla e como expressão de atividades. Com este sentido, está presente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), em seus artigos 52 e 53, de forma geral, a autonomia universitária tem possibilitado a efetivação de diferenciados conceitos de extensão, como: atividades voltadas para o incentivo de políticas e apoio a cursos aprovados em departamentos; implementação de projetos e eventos no campo cultural do Estado onde a universidade está localizada; extensão com significado de atendimento a problemas estudantis. Outras dimensões do conceito de extensão apontam para a necessidade de atendimento às demandas de prefeituras, visando à integração entre universidade e município. Há, ainda, a compreensão de que extensão deve ocupar-se da elaboração de projetos de

organização das comunidades e movimentos sociais, bem como da efetivação e acompanhamento desses projetos.

A autonomia pode ser efetivada através da extensão universitária, com base na radicalidade, quando da aplicação do conceito de extensão como *trabalho interdisciplinar*, contido na concepção do I Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Essa radicalidade consistiria na análise da extensão universitária, submetendo-a à crítica e fazendo desta a sua ferramenta no desenvolvimento dessas atividades ou como elemento constituinte de seu próprio agir. Traz, desta forma, a dimensão da superação do “senso comum”, ao expor e explicar ou mesmo fazer contatos com os elementos da realidade.

Tais elementos são gerados a partir de formulações abstratas, mas que colocam a realidade, o mundo concreto, como anterioridade nas suas bases analíticas. Existe a compreensão de que, nesse movimento de análise da realidade, um segundo movimento tem continuidade no campo das abstrações e em busca de elementos mais abstratos, permeados, entretanto, do concreto inicial e base de toda análise. Finalmente, os recursos expostos a partir dessas abstrações tornam possível a construção de um novo concreto, permeado das abstrações anteriores – um concreto pensado. Para a realização de extensão nessa perspectiva, a autonomia tem papel preponderante.

A crítica, para além do “senso comum”, também se transforma em proposição. Busca a superação das dimensões do estabelecido e assume seu ideário transformador. Portanto, a extensão pode ir além de um trabalho simples. Pode partir da ideia de trabalho, consolidada no Fórum, indo mais além se for mantida a busca de cada instituição pela autonomia, podendo realizar extensão, por exemplo, como *um trabalho social*.

Extensão universitária, uma vez assegurada a autonomia da universidade, pode ser entendida como trabalho social.

Nessa concepção, Melo Neto (1997) pressupõe que a ação desse trabalho é, deliberadamente, criadora de um produto. Constitui-se a partir da realidade humana, abrindo a possibilidade de se criar um mundo mais humano. É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. Tendo como dimensão principal o trabalho social, a extensão será produtora de cultura. É pelo trabalho que se torna possível conhecer o mundo onde o homem atua.

O trabalho social, entretanto, não se exerce apenas a partir dos participantes da comunidade universitária: professores, servidores e alunos. Ele tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade e de movimentos sociais, de dirigentes sindicais, de associações, numa relação “biunívoca” para a qual segmentos da universidade e participantes desses movimentos confluem.

Extensão, como um trabalho social, é exercida sobre a realidade objetiva tanto pela universidade como pela comunidade. Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho onde se buscam objetos de pesquisa para a construção do conhecimento novo ou novas reformulações das verdades existentes. Esses objetos pesquisados são também os constituintes da outra dimensão da universidade — o ensino —. Portanto, extensão é um trabalho que se realiza na realidade objetiva, sendo exercido por membros da comunidade universitária. É também um trabalho de busca do objeto para a pesquisa, constituindo-se como possibilidade concreta de superação da pesquisa e do ensino realizados, a mais das vezes, fora da realidade concreta.

Concebida como um trabalho social, a atividade extensionista gerará um produto desse trabalho. Um produto caracterizado no bojo das relações de trabalho, que tem

suas contradições, constituindo-se como uma mercadoria. Portanto, gerará um produto que será o conhecimento teórico ou tecnológico, o qual deve ser gerenciado pelos produtores principais — a universidade e a comunidade.

A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade irá caracterizá-la como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos, os quais serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer na extensão exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia entre teoria e prática. Há, ao que parece, uma possibilidade de construção de outras hegemonias e do desvelamento das ideologias dominantes, bem como de uma nova estratégia da função social da universidade, ao lado da cultura dos setores subalternos da sociedade.

A autonomia, possível de ser exercida através da extensão universitária, pode contribuir substancialmente para a avaliação tanto da instituição como dos projetos de extensão, sejam os que estão sendo iniciados, sejam os que estão sendo executados ou os projetos concluídos. Claro que o roteiro de análise das propostas das instituições, organizado pelo Comitê Assessor do PROEXTE (Programa de Extensão) é um importante referencial. A avaliação da relevância acadêmica, da relevância social, da viabilidade do programa institucional, bem como do compromisso institucional para com o projeto ou programa são constituintes fundamentais para a execução de um projeto no campo da extensão universitária. Contudo, o exercício da autonomia, nesse campo, possibilita outros avanços e outras abordagens, podendo surgir novas contribuições ao conjunto de indicadores e critérios utilizados para a avaliação desse tipo de trabalho.

Alguns critérios podem ser apresentados, destacando-se como o primeiro, a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. Nessa direção, já estão sendo sugeridos indicadores (UFPB, 1995), tais como: análise dos conteúdos das disciplinas relativas aos procedimentos metodológicos; clareza metodológica; sistematização e divulgação dos trabalhos realizados em extensão e ainda atualização da problemática.

O segundo critério refere-se à necessidade de que o trabalho desenvolvido contenha **relevância social**. São critérios que vêm sendo utilizados pelo MEC e possibilitam indicadores, tais como as articulações com as demandas da sociedade, atendimento às necessidades da população, bem como “a possibilidade de criação, desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas” (UFPB, 1995, p. 3).

O terceiro critério pressupõe que o trabalho social realizado nas atividades de extensão busque a **democratização da sociedade**. A avaliação da extensão aponta para a necessidade de informações sobre verbas para projetos de extensão em relação aos demais projetos desenvolvidos pela universidade. A esse respeito pode-se perguntar: como está ocorrendo a organização comunitária? Desenvolve-se, entre os participantes, um exercício de autonomia com os processos de organização da comunidade?

O quarto critério a ser considerado, é se o trabalho de extensão promove **a cidadania**, no sentido de formar um cidadão com as características da criticidade e da atividade, um cidadão crítico e ativo. Assim, a universidade poderá exercer a sua autonomia. As temáticas envolvendo a cidadania das mulheres, a cidadania dos negros, a igualdade de direitos, a discriminação por orientação sexual, os povos indígenas, saúde, educação, crianças, jovens e a terceira idade, não podem estar ausentes nos conteúdos desse trabalho, marcadamente autônomo.

O quinto critério a ser considerado como expressão da autonomia, é que esse trabalho social precisa estar pautado na **ética**. Debruçando-se sobre projetos de extensão, com propósitos de avaliação, observa-se que esse processo comporta o questionamento da produção do conhecimento, não apenas do ponto de vista epistemológico, mas também sob a ótica do tipo de conhecimento que é produzido, num determinado momento histórico, na sociedade em que se insere e na instituição onde está sendo produzido. Ora, a ciência é um saber entre tantos outros, além do que a universidade não é o seu único “locus” de produção. Mas o conhecimento que está sendo produzido tem uma direção. No caso da universidade, precisa-se responder a quem está servindo, a quem interessa e como está sendo produzido. O conhecimento buscado nos projetos de extensão, bem como sua efetivação, pode estar na composição de um quadro de indicadores para a avaliação da extensão. A resposta a estas questões diz respeito à ética. Assim, pode-se perguntar: qual o conhecimento necessário? Para que tipo de sociedade está sendo produzido tal conhecimento? A autonomia é possível e necessária no campo da extensão universitária. Autonomia para tornar possível o exercício da democracia seja na sociedade, seja nas práticas administrativas, no interior da universidade (coordenações, departamentos, conselhos superiores). Autonomia para promover a democracia e a socialização do conhecimento que se produz, sobretudo, entre aqueles que menos o detêm. Autonomia para tornar possível a criação de condições onde o cidadão desenvolva-se crítica e ativamente.

O conhecimento que está sendo produzido na universidade através da pesquisa, da extensão e do ensino, e que, muitas vezes, só promove a exclusão e a desigualdade, não pode ser ético. A autonomia buscada por Antígona, frente à lei da pólis,

trouxe à tona o questionamento e a sua necessidade no âmbito da universidade e, em particular, na extensão universitária.

Referências

BELTRÃO, C. Alma Mater - a autonomia na origem da universidade. *Universidade e Sociedade*, n. 12. Sindicato ANDES Nacional. São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

FÁVERO, M. de L. A. Autonomia universitária: desafios histórico-políticos. *Universidade e Sociedade*, n. 12. Sindicato. ANDES Nacional. São Paulo, 1997.

I FÓRUM Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas. Brasília, 1993. Mimeografado.

MACEDO, A. R. de. Autonomia universitária: por quê, como e para quê. *Universidade e Sociedade*. n. 11. Sindicato ANDES Nacional. São Paulo, 1996.

MEDEIROS, M. das G. T. *Extensão universitária: novo paradigma de universidade?* (Tese). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

MELO NETO, J. F. de. *Extensão universitária: uma análise crítica*. (Tese). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

REIS, R. H. dos. *Extensão universitária: conceituação e práxis*. I Fórum de Extensão Universitária do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

ROCHA, R. M. G. *O caminho do conceito da extensão universitária na relação universidade/sociedade*. Documento Preliminar. Brasília, 1989. Mimeografado.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana*. Tradução: Mário da Gama Kury. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. *Programa de bolsa de extensão - 95/96*. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários – UFPB. João Pessoa, 1995. Mimeografado.

UNE - União nacional dos estudantes. *Declaração da Bahia*. Salvador, BA, 1961. Mimeografado.

Vila Dique: histórias que só existem quando contadas⁷⁸

Renata Soares Costa

Se a proposta de apresentação do Projeto *Memórias da Vila Dique* foi consensualmente designada à “bolsista mais antiga”, que, nesse caso sou eu, permito aventurar-me a explicar esse Projeto e um pouco de seus percursos com base nas minhas vivências dentro e fora da universidade. As preocupações, problematizações, incertezas e algumas certezas de uma recém-licenciada em História, certamente aparecerão nesses escritos. O objetivo das páginas que seguem é, então, conforme meu ponto de vista, contar como fizemos extensão, ensino e pesquisa com uma equipe multidisciplinar.

O recorte que escolhi para essa apresentação está relacionado às histórias narradas pelos moradores e trabalhadores da Vila Dique, contadas durante as Rodas de Memórias e entrevistas realizadas ao longo de dois anos e meio, sem, no entanto, realizar propriamente uma análise delas. Histórias que só adquirem sentido no próprio ato de narrar, que são construídas no momento da articulação das ideias, e que (re)compõem o indivíduo nas suas relações e práticas coletivas. Assim, o artigo-apresentação está dividido em três tempos: primeiro, situo os momentos iniciais do Projeto, as pessoas e desejos envolvidos; na segunda parte, proponho alguns questionamentos que surgiram ao longo do trabalho; e, por fim, faço breves reflexões sobre as histórias, que só existem quando contadas, e o ensino de história.

78 Texto originalmente publicado em *Memórias da Vila Dique*, 2012. Editora Oikos

O encontro de vontades: as pessoas e os caminhos percorridos no projeto *Memórias da Vila Dique*

Não é tarefa fácil retomar os itinerários percorridos com os moradores da Vila Dique/Porto Novo. De qualquer maneira, não é pretensão minha resolver a questão sobre “como tudo começou”. De toda a sorte, já apresento uma ressalva: mais interessa aqui a intensidade desses encontros que ora ocorreram na Faculdade de Educação, ora na Unidade de Saúde Santíssima Trindade. Encontros que reuniram inicialmente um grupo pequeno das duas instituições citadas, respectivamente Carmem Zeli de Vargas Gil, Renata Soares Costa; Almerinda Gambin e Maria Amélia Medeiros Mano. Em 2012, a equipe que aumentara, contava com mais de 10 pessoas envolvidas diretamente no planejamento das atividades.

A partir do encontro entre aluna e professora, no segundo semestre de 2010, durante a disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial, surgiu a possibilidade de realizar um estudo sobre o processo de remoção que ocorria na Vila Dique em Porto Alegre, para pensar o conceito ampliado de patrimônio cultural. Naquela época, para o artigo final da disciplina, analisei o processo de remoção sob a perspectiva das relações patrimoniais⁷⁹, buscando compreender o que era referência cultural para os moradores de uma Vila em situação de remoção.

Para a construção do referido trabalho e, a fim de dialogar com alguém que estava envolvido diretamente com a situação da Vila Dique, por sugestão da professora Carmem, conheci, em uma conversa entrevista, a médica de família da Unidade de Saúde

79 O trabalho de conclusão da disciplina consistiu na elaboração de um breve artigo, em que, para a sua realização, utilizei muito das experiências da Médica do Posto de Saúde do seu conhecimento sobre a Vila Dique e do processo de remoção e reassentamento.

Santíssima Trindade, Maria Amélia Medeiros Mano. Amélia trazia a importância do estudo desse movimento que não era único no país. Além disso, propôs interessantes questionamentos sobre os limites e as possibilidades das políticas públicas. Mas o encontro produziu algo que considero mais importante que todas essas questões: o estabelecimento de um compromisso para além de um artigo com fins estritamente acadêmicos.

Ao mesmo tempo que me aproximava dessa situação, algumas lideranças da Vila, em conjunto com profissionais da Unidade de Saúde, organizavam-se para construir um grupo para contar histórias da Vila Dique, relacionadas à remoção e ao reassentamento. Havia a intenção dos funcionários da Unidade de Saúde de realizar uma prática de escuta-cuidado que se articulou ao interesse de pesquisa da universidade. Isso facilitou a inserção da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS. Interessadas, professora e aluna, em acompanhar o processo de remoção e reassentamento dos moradores da Vila Dique, criamos um Projeto de Extensão no final de 2010, tendo como proposta central, as Rodas de Memórias. Ancoradas em diferentes estudos sobre História Oral entendíamos que o ato de se contar é fundamental na (re)construção de vínculos. Aos poucos, aproximávamo-nos da vida de quem, sem os seus vizinhos, empregos e animais de estimação começava uma nova vida no Porto Novo, enquanto outros continuavam a vida na Vila Dique.

Entre as lideranças da comunidade, a moradora e ex-agente de saúde, Almerinda Gambin, mais conhecida como Miranda, foi a intermediária entre os moradores que desejavam contar as suas histórias e o Projeto que engatinhava em âmbito acadêmico. Das funcionárias do Posto, além da médica Maria Amélia, também participaram do Projeto, a psicóloga Christiane Kammsetzer e a Técnica em Saúde Bucal e coordenadora

da equipe da Unidade de Saúde, Magda Mattos. Além de enriquecerem as discussões, ampliaram as ações do Projeto, abrindo o “leque de possibilidades” com a iniciativa de trabalhar com os jovens da Vila Dique, pesquisa que terá prosseguimento durante o ano de 2013.

Além dos profissionais do Posto de Saúde do Grupo Hospitalar Conceição, a equipe do Projeto se estendeu para outros cursos, agregando alunos com intenções e contribuições diversas para o estudo. Débora Wobeto, do curso de Ciências Sociais da UFRGS, trouxe os seus questionamentos sobre as concepções de territorialidades envolvidas no processo de remoção, a discussão do conceito de “não lugar” e seu muito bem-vindo conhecimento sobre o uso das mídias. Naiara Rotta, Lourenço Teixeira e Rafael do Canto, alunos do curso de História da mesma universidade, também enriqueceram o Projeto com as suas experiências. Naiara sempre estudando História Oral. Lourenço interessou-se pelas ricas experiências que a extensão popular acrescenta à formação do professor de História. Rafael trouxe a sua experiência profissional, ministrando as oficinas de fotografia que aconteceram nas Rodas de Memórias. Diferentes interesses, experiências e aprendizagens.

Aos poucos, outros caminhos são traçados, e novos parceiros se juntam na empreitada de acompanhar a remoção e reassentamento da Vila Dique, como o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU) do curso de Direito da UFRGS que opera na organização dos endereços e na viabilização de muitos “esquecimentos” do poder público. O Escritório Modelo Albano Volkmer da Faculdade de Arquitetura da mesma Universidade, também, aos poucos, se vincula ao grupo para colaborar na reflexão e humanização dos espaços de convivência da “Dique Nova”.

A característica da equipe – multidisciplinar – torna os encontros de estudo, planejamento e avaliação ricos em trocas teóricas e novos enfoques a respeito das vivências narradas pelos moradores. Porém, destaco o que é mais legítimo neste trabalho o ato de narrar as vivências. O homem comum, ou ainda, parafraseando o título da obra de Martins, a “sociabilidade do homem simples” é o que nos interessa aqui, pelo que, apesar de todos os contratempos, possui de autêntico (MARTINS, 2011).

Percursos do Projeto

Estar às voltas com um processo de mudança pode representar as realizações de projetos de vida há muito sonhados. Ao mesmo tempo, uma mudança também viabiliza reflexões sobre o que foi vivido em outro lugar, e, de uma maneira saudosista ou não, revivem-se sons, gestos, palavras, cheiros e sabores do passado. Então, um processo de mudança está no limiar entre o que está para se viver e o que já foi vivido, e no meio disso, está esse homem em transformação, ao mesmo tempo ator e plateia do fenômeno histórico que procuramos historicizar aqui: grandes remoções em vista da crescente modernização de um centro urbano.

A Vila Dique em Porto Alegre, durante os últimos anos, compartilha desse processo apontado acima. Durante a remoção, os moradores deixam seus pertences, seus animais e suas lembranças. Nesse novo espaço que lhes foi designado com portas e janelas simétricas de casas todas iguais o espaço destinado a esses moradores não contempla as suas especificidades, modificando e reconfigurando, não só as suas relações de trabalho, mas as redes de sociabilidades no novo lugar.

Em meados de 2010, o que ouvíamos falar nos meios de comunicação sobre a Copa do Mundo no Brasil em 2014 referia-se à impossibilidade de realização do evento, devido ao atraso no qual se encontravam as obras e as tratativas para tal. Nos corredores acadêmicos, muitos de nós negligenciávamos a situação. O que não sabíamos, era que, para muitas pessoas, a possibilidade da Copa do Mundo ser realizada no Brasil, poderia representar uma nova moradia em outro bairro da cidade, em uma residência de 38m². A princípio, o que ficava manifesto era a aceleração que o evento Copa do Mundo conferia ao processo “transitório permanente” dos moradores da Vila Dique em Porto Alegre.

No decurso do ano de 2012, em que apresentamos algumas reflexões do Projeto em eventos de divulgação nacional, na área da Saúde, História e Ciências Sociais, foi possível conhecer estudos semelhantes que anunciam não ser a Vila Dique uma exceção. Remoções acontecem em todo o território brasileiro com roupagem de modernização.⁸⁰ No caso estudado, a melhoria da infraestrutura não é tão evidente se observarmos as condições das casas após um ano de uso, embora, se reconheçam avanços nas condições sanitárias. O homem simples tornou-se cidadão sem adquirir os direitos — leiam-se benefícios — dessa nova situação?

O Estado que está onipresente no ato da remoção, por meio das suas manifestações de ordem — com seus carros de polícia — descuida, entretanto, da legalização desses espaços: as contas não chegam, e o endereço ainda está em processo de regularização, e a vida continua difícil pela ausência de coisas aparentemente simples: ter um endereço. Diante dessa

⁸⁰ Alguns desses processos têm ocasionado grandes transformações urbanas, como é o caso de muitas cidades da América Latina.

situação, seria possível interrogar sobre a possibilidade da “não remoção”? Por que não se pensa em urbanização das Vilas?

Os sentidos do ato de narrar nas Rodas

Prática antiga é essa de contar histórias. As comunidades de tradição oral idealizam seu passado, presente e futuro com as histórias que contam de geração em geração e que são investidas de novos sentidos nesse movimento de recontar as histórias. Apesar de herdeiros de uma tradição oral que vem dos gregos antigos, a sociedade ocidental pauta-se mais pela referência ao que está escrito em detrimento das evidências orais. Mas também é compromisso de o historiador do presente utilizar-se de depoimentos orais e entendê-los como fontes históricas. A prática de contar histórias é material riquíssimo para o historiador e tem importância e significado para as pessoas que contam. Elas situam as suas lutas e conquistas em um tempo-espaço definido e apoiam as problemáticas atuais nas experiências vividas.

A experiência no projeto *Memórias da Vila Dique* tem me permitido questionar sobre o fazer histórico, sobre a relação ensino e aprendizagem do profissional da área de História e mais ainda, sobre as possibilidades oferecidas pela educação em diferentes espaços para além da escola. As trocas multidisciplinares permitem repensar as questões acima postas e debater a ação do professor de história na atualidade. Que contribuições a história pode oferecer para o entendimento desse amplo processo de mudanças sociais no tempo presente? O que dessa experiência serve para uma leitura das relações sociais que estabelecemos?

O historiador, longe de ser um contador de histórias, pois submetido ao rigor metodológico de suas fontes (PROST, 2009),

não deixa de possuir uma função social. Se a história é, por vezes, entendida como o estudo das relações entre os homens ao longo dos tempos (BLOCH, 2001), cabe ao historiador facilitar o vaivém entre esses diferentes tempos com os seus conhecimentos. Por isso se estuda o passado, procurando entender as suas relações e/ou diferenças com outros tempos e espaços; o diálogo entre os tempos deve permear a produção do conhecimento histórico que amplia o entendimento dos desafios e possibilidades da vida humana (GIL, 2012). O Projeto dialoga muito bem com essas questões, pois são histórias de homens e mulheres que, sob novas condições, recriam os seus laços e contam/recontam velhas e novas histórias.

Para além da “formação cidadã” tão recorrente na legislação educacional brasileira, talvez, a legitimidade do ensino de História seja a de aproximar mundos diferentes, ampliar a compreensão sobre a vida e construir um pensar historicamente: por que é assim? Como era em outros tempos? O que permaneceu? O que mudou? O que os homens pensam sobre o tempo em que vivem? E por que realizam as suas invenções de uma maneira e não de outra?

As narrativas envolventes das Rodas de Memórias, a construção dos espaços de escuta-cuidado, as reuniões em que se encontram a equipe, heterogênea na sua formação acadêmica, muito embora com objetivos bastante próximos, são as grandes conquistas desse Projeto.

Sobre a contribuição que o Projeto oferece à jovem professora de História, diria antes que as pessoas envolvidas, com as suas histórias de vitórias e derrotas, têm ensinado e contribuído para a minha formação. As ricas experiências que tenho vivenciado agregam e constroem conhecimentos sobre as experiências dos homens e mulheres no mundo, as suas

possibilidades de ação e inovação, conhecimentos caros ao historiador.

A experiência que tenho vivenciado ao longo de dois anos de existência do projeto *Memórias da Vila Dique*, fortalece a minha vontade de ouvir o outro, de compartilhar, de conhecer práticas que muitas vezes se tornam ignoradas na cidade. Além disso, tem proporcionado interessantes questionamentos sobre as políticas públicas que vivemos em anos pré-eventos esportivos e também contribui para a minha formação em História, ao revelar a capacidade humana de interagir com o seu meio e reinventar novos caminhos e histórias.

E assim essas histórias fazem sentido para quem as ouve, para quem as conta e para quem as vivencia em outros lugares e de outras maneiras. É dessa forma que as histórias existem somente quando contadas: quando são ouvidas e recriadas. São histórias de homens e mulheres, jovens e velhos, são histórias comuns, incomuns, mas, acima de tudo, são histórias humanas. São inusitadas, divertidas, sofridas; é aquilo que aqueles que olham de fora jamais poderiam saber. É poder sair da Vila e não querer; é a vontade de ouvir o outro, é a solidariedade, é a humanidade oralizada e compartilhada.

A pesquisa desenvolvida em 2012 perscrutou as falas da população “mais antiga” da Vila Dique, percorrendo espaços como o Posto de Saúde – local que demonstrou ser um importante ponto de escuta-cuidado na relação entre funcionários e moradores. Em 2013, a pesquisa será realizada com os jovens que, longe de serem entendidos como simples coadjuvantes, são realizadores de práticas que fazem o Porto Novo.

O olhar que determina a importância da escuta das falas desses jovens, e, para, além disso, a sua participação na conduta da própria pesquisa (rodas de memórias, entrevistas, elaboração

de roteiro para o vídeo/documentário, ações previstas no Projeto do próximo ano), demonstra, como bem nos lembra Hannah Arendt (2009, p.10) que: “[...] o nascimento de novos seres humanos representa um novo começo porque carrega em si toda a possibilidade de ação de que serão capazes, o que nos impele a ter esperança e a lutar em defesa da existência humana”.

Esse “novo começo”, do qual nos fala Arendt, está aqui representado pelos jovens moradores da Vila Dique. O local privilegiado de escuta das angústias, dos prazeres, das heranças e das memórias desses jovens moradores, é particularmente importante para entender esse “refazer” em um novo espaço, partindo justamente da sempre renovada maneira dos jovens de “olhar para o presente”.

Referências

ARENDRT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIL, C. Z. de V.; ALMEIDA, D. B. *A docência em História*. Reflexões e propostas para ações. Erechim: EDELBRA, 2012.

MARTINS, J. de S. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Contexto, 2011.

PROST, A. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Entre bentos, anjos e loucos⁸¹

Marcos Oliveira Dias Vasconcelos

Sempre procurei uma profissão capaz de aglutinar pessoas na construção de um mundo com menos injustiças. Achei que a encontraria na medicina. Porém tive uma grande frustração, no início do curso, ao me deparar com uma estrutura pedagógica, a qual as aulas eram ditadas pelo professor e decoradas pelos alunos. No meu imaginário, o ambiente universitário deveria ser rico em rodas de discussões e aprendizados mediados pela prática. Foi quando entrei em um projeto de extensão de acompanhamento à saúde de famílias em uma favela de João Pessoa, buscando, no contato com a comunidade, um aprendizado mais humano e ativo do que aquele monologado dentro das salas de aula da universidade.

O Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família é composto por estudantes de todos os cursos da área de saúde que, na prática da interdisciplinaridade, se compõem em duplas de cursos diferentes para visitar famílias da Comunidade Maria de Nazaré.

Hesitei, inicialmente, em entrar, logo no primeiro período do curso, no projeto, pois julgava que minha participação só seria proveitosa, para mim e para a comunidade, na medida que eu já dispusesse de algum conhecimento da técnica médica. Mas, após visitar algumas casas, notei que, ao estar com o coração e os ouvidos abertos às queixas e histórias de vida daquelas pessoas, tão sofridas e batalhadoras, possibilitava, à medida

81 Texto originalmente publicado em *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*, 2006. Editora Hucitec. Na época, o autor era extensionista do Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família.

que se estreitavam os laços de afetividade e amizade, uma terapêutica do diálogo e do cuidado.

Entre as casas que eu visitava, a que mais me impressionava era um casebre que ficava ao lado da Associação Comunitária onde os alunos se encontravam antes de saírem em duplas para visitarem “suas casas”. Todos passavam por aquele casebre, mas ninguém notava sua porta fechada com corrente e cadeado que, vez por outra, dava espaço a um velhinho esgueirando um olhar, misto de curiosidade e carência.

No primeiro dia que resolvi conhecer as pessoas daquela casa, juntamente com Danielle — estudante de fisioterapia — batemos na porta e, após um longo silêncio, uma velhinha nos atendeu. Nos apresentamos e fomos convidados a entrar. Era um casebre escuro (acho que não havia nenhuma janela) com um cômodo principal que servia como quarto, sala e cozinha, cheio de objetos no chão e com duas redes dependuradas. Nos fundos, um quartinho mais escuro ainda e um cubículo que servia como banheiro ou fossa sanitária. Mas a riqueza da casa estava dentro das pessoas que ali moravam: um casal de santos velhinhos, José Bento e Maria dos Anjos, e sua filha, Rita, que tinha deficiência mental.

Ficamos imediatamente tocados com aquela situação. Como é que sobreviviam aquelas três pessoas, tão dependentes de cuidados, em um ambiente tão precário? Eles nos contaram que tinham um filho e uma nora que administravam o dinheiro de suas aposentadorias, cuidando de suas necessidades básicas e trazendo-lhes almoço todos os dias.

Inicialmente, o contato maior foi com Maria dos Anjos, mulher meiga e trabalhadora, que desde criança teve que assumir o cuidado à casa e aos irmãos mais novos e, por isso, teve que largar cedo o estudo, apesar do gosto pelas letras. Era ela que gerenciava a casa mesmo com toda a fragilidade

devido a uma catarata e um problema no ouvido direito, que sempre supurava.

Rita parecia nosso maior desafio. Como se relacionar com uma deficiente mental? No início, ela sempre nos olhava de longe e sempre que eu lhe fazia uma pergunta ela começava a rir. Ela dormia numa cama no quartinho dos fundos e frequentemente se queixava de dores nas costas. Foi quando Danielle, usando seus conhecimentos de fisioterapia, começou a lhe ensinar uma posição melhor para dormir, colocando um travesseiro mais largo sob sua cabeça e outro entre suas pernas. Também lhe ensinamos exercícios de alongamento e, todas as vezes que lhe visitávamos, fazíamos os exercícios junto com ela. Rita não se importava muito com sua higiene pessoal, sempre estava com roupas sujas e com o cabelo embaraçado, apesar dos conselhos que frequentemente lhe dávamos. Em uma de nossas visitas, alegramo-nos de ver que ela estava de banho tomado. Então, Danielle pediu um pente e começou a desembaraçar e acariciar seu cabelo. Elogiamos como ela estava bonita e cheirosa. O semblante de Rita se abriu... Foi um momento muito especial. Nossa relação com Rita se transformou a partir destes contatos mais físicos. Sem medicamentos e sem diagnósticos psiquiátricos precisos, íamos encontrando caminhos terapêuticos que nos surpreendiam pela eficácia. O professor que orientava o projeto nos chamou a atenção para o fato de que estávamos conseguindo criar estes caminhos porque, como estudantes novatos, nossa conduta ainda não estava amordaçada pelo aprendizado técnico que desvaloriza as iniciativas baseadas na intuição. Assim, fomos aprendendo que trazer lápis e papel para desenhar, rezar junto o terço, contar estórias e alongar os músculos do corpo e a criatividade da mente eram também instrumentos terapêuticos.

De quem mais eu me aproximei foi de José Bento. Sertanejo de mão firme, porém de audição frágil após seus quase 90 anos. Era preciso gritar para conversar com ele, mas, mesmo assim, ele não escutava direito. Descobri que seu ouvido esquerdo era o melhor, então, sempre me sentava a meio palmo de seu ouvido bom e proseávamos demoradamente. Apesar de não ter frequentado a escola, sua conversa era de uma sabedoria espirituosa que me lembrava os livros de Guimarães Rosa. Era preciso sempre estar de lápis e papel na mão para copiar seus ditados e expressões memoráveis, como:

“Eu não conheço nem o A, e só conheço o O porque ele é redondo”. Durante o tempo de cada visita, passávamos os minutos entre orientações de saúde e curiosidades de sua vida. Ele me falava dos tempos de outrora, do sertão, das namoradas e de sua valentia. No sertão, todos lhe chamavam de Zé Homem, pois desde pequeno era o homem da família, protegendo sua mãe e seus irmãos até com espingarda desarmada: *“Uma espingarda armada põe medo em 1 homem; já uma espingarda desarmada põe medo em 2 homens”*. Aquelas conversas iam me seduzindo, mostrando o fascínio da vida que pulsa em seres tão desconsiderados pela sociedade e que podemos encontrar quando nos aproximamos com carinho. Ia descobrindo a força do profissional de saúde para a população. Nós — estudantes com uma formação ainda tão precária — recebíamos uma atenção muito especial por parte deles. Nossa visita era aguardada. Abriam sua vida a nós.

Um dia, Maria dos Anjos nos contou que, na noite passada, uns moleques haviam jogado pedras no telhado do casebre e quase acertaram a rede onde José Bento dormia. Resolvemos conversar com o filho e a nora deles, para mostrar nossa preocupação com as precárias condições de moradia de seus pais. Na outra semana, ficamos surpresos quando

encontramos o casebre trancado e ninguém dentro dele. Foi, então, que a nora deles apareceu, avisando que seu marido havia conseguido uma outra casa para eles morarem e que ia nos deixar lá... Que diferença! Uma casa ampla, iluminada, arejada, com sala, quarto, banheiro, cozinha e quintal. Nesta hora, ficamos orgulhosos, pois vimos que nossa presença havia estimulado uma melhora significativa àquela família: o filho, mesmo tomado pelas exigências de sua sobrevivência como pequeno comerciante, passou a dispensar uma maior atenção ao cuidado de seus pais. Íamos descobrindo que a eficácia profissional não dependia apenas de ações físicas e químicas sobre o corpo dos pacientes. Palavras e gestos traziam transformações muito maiores.

Com o tempo, tentávamos valorizar pequenas mudanças na rotina daquela casa. Rita estava mais cuidada, tentava fazer os exercícios de alongamento todos os dias, mas, às vezes, esquecia-se de como fazê-los. Tentamos aposentá-la por invalidez, mas não conseguimos devido à grande burocracia com que nos deparamos. Conseguimos um remédio para o ouvido de Maria dos Anjos e até marcamos uma consulta para ela se operar de sua catarata pelo SUS, mas ela não se animou a fazer, pois sempre enjoava muito quando saía de carro para algum lugar. José Bento se sentia mais seguro de arriscar algumas passadas quando segurávamos firme em seu braço, mas não se empolgava com grandes mudanças, pois achava que seu fim estava próximo. Narrava-me seus sonhos mirabolantes, onde mulheres, dançando e cantando, avisavam-lhe que sua hora havia chegado. E sempre tirava a mesma conclusão dessas imagens: *“Se eu morrer, amanhã faz 2 dias”*, como se a morte fosse um fim de tarde que, quando menos esperamos, já virou noite.

O acompanhamento desta família me foi uma experiência fundadora. Percebi que é preciso conhecer a realidade e respeitar o saber da população para compreender a dinâmica de adoecimento e cura de uma comunidade e que, na busca de um mundo mais justo, o papel da universidade não deve se restringir à formação de profissionais tecnicamente qualificados, mas também a de cidadãos comprometidos com a realidade social. A partir de meu envolvimento neste projeto, passei a me engajar em novos projetos de extensão universitária em comunidades e a tentar propagar esse outro ensino, cheio de subjetividades, que está fora dos livros e das salas de aulas empoeiradas, contrariando a maioria de meus professores e colegas de curso que pregam que os profissionais de saúde têm que ter um distanciamento objetivo de seus pacientes, para melhor intervirem na guerra contra a morte e a doença. Eles ainda não aprenderam, com a sabedoria de pessoas como José Bento, que a doença e a morte são inerentes à condição humana. Elas não podem ser definitivamente derrotadas, mas isso não impede que a vida seja cuidada. Para isso, é essencial que nós, futuros “batalhadores” da saúde, desde estudantes, sejamos dotados de “espingardas de boa técnica médica”, porém “armadas de sensibilidade” na escuta, respeito e apoio aos saberes e direitos de nossos pacientes. Nesse caso, uma “espingarda desarmada” põe medo nos pacientes, pois ignora suas necessidades e sua cultura. Já uma “espingarda armada de sensibilidade” não põe medo em ninguém, pois só luta em favor da vida.

PARTE IV

**EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS
INTERFACES COM A ÁREA DA SAÚDE**

Primeiros delineamentos de uma pedagogia popular para a formação profissional em saúde⁸²

Eymard Mourão Vasconcelos

Ernande Valentin do Prado

Pedro José Santos Carneiro Cruz

No campo educacional brasileiro, o setor saúde tem se destacado pela amplitude e radicalidade das mudanças em relação aos processos pedagógicos voltados para a formação de seus profissionais tanto no ensino técnico e universitário nas ações educativas para os trabalhadores dos serviços públicos de saúde.

Com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, oportunizou-se uma grande expansão de serviços de atenção primária à saúde, cujos serviços estão muito inseridos na dinâmica da vida comunitária. Isso tem demandado novas necessidades de abordagem e de ação profissional, bem como tem desvelado, de maneira mais contundente, pressões e demandas da população que a tradição teórica e prática das diversas profissões de saúde não está preparada para responder. Insatisfações, cobranças e insuficiências quanto aos modos de agir em saúde no cotidiano dos serviços e territórios criaram um clima cultural e político propício para a expansão de muitas iniciativas e propostas de mudança no ensino.

82 Texto resultante da junção do textos Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida, in VASCONCELOS, E. M. Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde. Editora Hucitec, 2006, e A contribuição da educação popular para a formação profissional em saúde, in Revista Interface, vol 20, n. 59, 2016.

O Ministério da Saúde (MS) foi provocado, como nenhum outro setor das políticas sociais, a intervir diretamente nos currículos dos cursos universitários e técnicos, que antes eram orientados apenas pelas intervenções do Ministério da Educação. Nesse processo, houve incentivo para que secretarias estaduais e municipais de saúde passassem a investir amplamente em processos formativos, que passaram a se orientar pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no SUS.

Tanto no ensino universitário e técnico, como nas ações formativas para os profissionais dos serviços, assistiu-se a uma ampla difusão de inovações metodológicas das práticas pedagógicas e formativas, com grande valorização do que se passou a denominar, de maneira genérica, como metodologias ativas e problematizadoras. Na maioria das vezes, as práticas educativas que utilizam essa denominação pouco valorizam uma leitura crítica da realidade concreta na qual os educandos estão inseridos e nem priorizam o debate e a explicitação dos interesses e das intencionalidades políticas presentes nas questões discutidas. A desvalorização dessa discussão mais ampla é conveniente para grupos interessados em fazer mudanças apenas operacionais das práticas profissionais, buscando principalmente o aumento da eficácia técnica às novas demandas sem questionar os contextos, objetivos e interesses institucionais.

Apesar da grande difusão das metodologias ativas e problematizadoras, ainda é dominante nas práticas educativas concretas do SUS, uma pedagogia centrada na difusão autoritária de informações e condutas, realizada sem a menor preocupação de renovação metodológica acrítica, a qual Paulo Freire denominaria de educação bancária. Nela, profissionais de saúde e os gestores se veem como portadores de verdades que precisam ser inculcadas e generalizadas na população e

nos profissionais subalternos. São práticas pedagógicas que se reproduzem a partir da falta de investimento no estudo crítico dos desafios pedagógicos presentes no trabalho em saúde.

Por outro lado, vêm crescendo o debate e a constituição de ações mais elaboradas de educação permanente no SUS, em que tem predominado a visão de autores articulados principalmente pela linha de Pesquisa Micropolítica do Trabalho e do Cuidado em Saúde. Esse predomínio teórico e político tem gerado, muitas vezes, a noção de que há uma equivalência entre ela e o conceito de educação permanente. Internacionalmente, porém, o conceito de educação permanente é campo de disputa de várias correntes pedagógicas e políticas. A percepção dessa equivalência existe somente na saúde pública brasileira.

O movimento de renovação do ensino universitário e técnico através de metodologias ativas e problematizadoras tem acontecido principalmente através da concepção educativa denominada Pedagogia Baseada em Problemas (PBL). É uma corrente pedagógica centrada no ensino mais dinâmico de conhecimentos considerados importantes, mas que desvaloriza a discussão crítica dos contextos mais gerais implicados no ensino e no trabalho em saúde

A aproximação da Educação Popular com os debates sobre formação profissional em saúde

Até recentemente, a Educação Popular (EP) vinha sendo pouco considerada no debate conceitual sobre educação permanente e reorientação curricular dos cursos de graduação e técnicos do setor saúde. Tal fato se deve, em parte, pelo predomínio da noção de que a EP se orienta apenas para ações educativas voltadas para o público popular. Contudo, o termo Popular não se refere ao público a que se destina a prática

formativa, mas sim aos pressupostos éticos, à perspectiva política e às abordagens metodológicas que a orientam. Refere-se à valorização dos saberes e das iniciativas dos educandos nos processos educativos, sobretudo pela construção compartilhada do conhecimento, com o compromisso explícito de fortalecimento do protagonismo das classes populares para o enfrentamento das iniquidades e situações de exclusão social para a construção de uma sociedade justa, solidária e democrática.

A EP, consolidada na América Latina a partir da década de 1960, é uma proposta teórica e prática de condução de processos pedagógicos muito importante para a formação de lideranças do movimento político que tomou a frente do processo de criação do SUS e da luta por seu aprimoramento. Vem orientando inúmeras práticas de atenção em saúde e ações de movimentos sociais que se relacionam com os serviços, buscando sua ampliação, seu aperfeiçoamento e sua construção cotidiana de modo integrado à dinâmica comunitária, de modo valorativo dos saberes, das práticas e das prioridades das pessoas em seus contextos territoriais. Mesmo em locais onde não se conhece o conceito EP, nem nos debates trazidos por seu movimento, é usual, hoje, encontrar muitas práticas e considerações inspiradas em suas propostas, tamanha é a sua difusão no SUS. Recentemente, passou a se ocupar também com o repensar da formação dos profissionais de saúde.

No movimento nacional de educadores populares da saúde, principalmente na Rede de Educação Popular e Saúde,⁸³ têm sido crescentemente divulgadas e refletidas experiências educativas voltadas à formação de doutores e técnicos do setor saúde, como as publicadas nos livros: Educação Popular na

83 Ver: <<http://www.redepopsaude.com.br>>.

Formação Universitária⁸⁴, Perplexidade na Universidade⁸⁵, Vivências de Educação Popular na Atenção Primária à Saúde⁸⁶ e em vários artigos, alguns dos quais publicados pela Interface, em especial no suplemento sobre educação popular em saúde⁸⁷.

Nas universidades, iniciativas de extensão orientadas pela EP têm se fortalecido e já constituíram um movimento próprio, a Articulação Nacional de Extensão Popular – ANEPOP,⁸⁸ com importantes publicações como: Extensão Popular⁸⁹, Vivências em Comunidades⁹⁰, Educação Popular na Universidade⁹¹. Disciplinas dos cursos de graduação começam a buscar na EP inspiração para se organizarem.

Construída a partir de reivindicações e propostas dos vários movimentos nacionais de Educação Popular em Saúde, através do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde, a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) foi oficializada em 2013⁹² e tem gerado muitas iniciativas de educação permanente no SUS, como o Programa de Qualificação em Educação Popular em Saúde (EdpopSUS)⁹³ e o Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS: Vivências de Extensão em

84 VASCONCELOS, E. M. e CRUZ, P. J. (Org). *Educação popular na formação universitária*. São Paulo: HUCITEC, 2011

85 . VASCONCELOS, E. M. et al (Ed.). *Perplexidade na universidade*. São Paulo: Hucitec, 2006.

86 MANO, M. A.; DO PRADO, E. V. *Vivências de educação popular na atenção primária à saúde: a realidade e a utopia*. EdUFSCar, 2010.

87 *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Suplemento 2, v. 18, 2014.

88 Ver: <<http://www.extensaopopular.blogspot.com>>.

89 MELO NETO, J.F. *Extensão Popular* Editora UFPB, 2014.

90 FALCÃO, E.F. *Vivências em Comunidades*. Editora UFPB, 2014.

91 CRUZ, P.J.S.C et al. *Educação Popular na Universidade*. São Paulo: HUCITEC, 2013

92 . BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 2.761/2013. *Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS)*. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Brasília-DF, 2013.

93 Ver: <(http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/)>.

Educação Popular e Saúde no SUS (www.vepopsus.blogspot.com), cuja ação é nacional, com equipe executiva ancorada na UFPB. Por meio da PNEPS-SUS, o MS tem também produzido publicações para fortalecer a concepção de EP no SUS, como os Cadernos de Educação Popular em Saúde⁹⁴. Em vários estados brasileiros estão se formando comitês estaduais de EP para incentivar que secretarias de saúde valorizem a EP em suas políticas de educação permanente.

Em que a EP contribui para a formação profissional?

Para avançar nessa questão, foi organizado em João Pessoa, no mês de novembro de 2014, o I Seminário Nacional de Educação Popular na Formação em Saúde⁹⁵. Desde então, o tema passou a ser mais enfatizado nas iniciativas do movimento da EP em saúde, com organização de mesas-redondas, cursos, oficinas e palestras em vários congressos sobre saúde coletiva brasileira.

Para a EP, a problematização deixa de ser apenas uma estratégia didática, ou mesmo um jeito dinâmico de ensinar, para ser um desafio de pesquisa compartilhada entre educadores e educandos, comprometida com problemas concretos vividos no trabalho e na sociedade. Não é um recurso metodológico para facilitar o ensino de conteúdos predefinidos, mas um comprometimento com os desafios trazidos pela dinâmica de adoecimento e luta pela saúde das pessoas e da sociedade, em um contínuo processo de reflexão, ação, reflexão. Uma problematização aberta para o novo, o ainda não pensado e que enfatiza o diálogo autêntico, ou seja, aquele que parte

94 Ver: <<http://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-36844>>.

95 Ver: <http://seminarioepsformacao.blogspot.com.br/>.

do reconhecimento, pelo educador, dos limites de seus conhecimentos diante dos desafios apresentados por educandos e pela realidade. Busca não apenas o aprendizado mais intenso de conhecimentos considerados previamente como significativos, mas também o fortalecimento do protagonismo dos educandos, visando a formação de uma sociedade participativa e democrática. A democracia é também construída pelo protagonismo cognitivo dos trabalhadores nas instituições e dos cidadãos.

Pela EP, as dinâmicas ativas de ensino passam a ter o sentido de ajudar a explicitar conhecimentos prévios, sentimentos, perplexidades e dúvidas sutis e ainda pouco elaboradas, em uma perspectiva de valorização dos saberes e interesses dos educandos e da população, e não uma estratégia para tornar o ensino mais interessante e alegre. Enfatiza não apenas o diálogo entre professor e aluno, mas também inclui, no processo de problematização, os saberes e as reivindicações dos grupos sociais menos favorecidos e com menor oportunidade de formulação clara e firme de seus interesses e suas perspectivas. As discussões precisam buscar respostas também externamente, entre os envolvidos na prática profissional local, pois elas estão correlacionadas às dinâmicas políticas, econômicas e culturais mais gerais da sociedade, que necessitam ser valorizadas.

Essa concepção valoriza o processo de construção conjunta do conhecimento e das ações de saúde, respeitando a presença de elementos imprevisíveis de emoção e afeto, presentes no encontro humano que se dá no cuidado em saúde. Abre-se para a construção de novos caminhos e processos de cuidado por parte dos trabalhadores a partir de suas próprias iniciativas, capacidades e anseios, de maneira autônoma e compartilhada com os usuários. Inclui, ainda, a possibilidade de questionamento dos arranjos organizacionais dos sistemas de saúde, negando-se a ser concebida como técnica ou como

tecnologia e, tampouco, almejando ser, obrigatoriamente, seguida como algo imposto ao profissional de saúde para o eficiente funcionamento do sistema.

O aperfeiçoamento das ações de educação permanente não pode ficar restrito ao debate de autores, correntes teóricas e experiências internas ao setor saúde. Trata-se de um debate que atravessa os vários setores das políticas públicas. É importante trazer para o setor saúde a experiência e os autores desses outros campos⁹⁶.

Nos espaços de debates e reflexões ocorridos durante o I Seminário Nacional de Educação Popular na Formação em Saúde, priorizou-se o acolhimento e a explicitação das diferentes concepções e perspectivas para a reorientação da formação profissional em saúde, em lugar de somente enfatizar o pensamento próprio da EP. Abriu-se oportunidade para apresentação de pensadores de outras tradições pedagógicas, inclusive representantes de órgãos governamentais, revelando a insistência do movimento de EP em propiciar debate crítico e reflexão conjunta e dialógica sobre os vários caminhos de mudanças na formação profissional em saúde.

Desse modo, acreditamos que a inclusão do movimento da EP em saúde no debate sobre formação profissional está ajudando a explicitar essas diferentes concepções teóricas e políticas presentes no campo.

Por outro lado, a construção de novos formatos para o ensino em saúde não pode depender apenas da formulação de propostas pelos grandes estudiosos do campo ou pelas lideranças institucionais. É preciso escutar as insatisfações, as reflexões e os sonhos dos estudantes e professores que vêm

⁹⁶ Nesse sentido, ressaltamos que os textos de Pedro Demo, Moacir Gadotti e Licínio Lima, disponíveis em <https://goo.gl/HWE57E>

cotidianamente tentando driblar as dificuldades e construir iniciativas de superação. Há, na universidade brasileira, um movimento antigo de busca de novas formas de ensino que vêm experimentando e difundindo um significativo saber de reorientação do aprendizado. Para além das mudanças curriculares, criou-se um conjunto de estratégias pouco explícitas que vêm conseguindo redirecionar o ensino de muitos estudantes e gerar práticas de atenção à saúde extremamente criativas e inovadoras. Para um conjunto considerável de estudantes mais comprometidos com a transformação social, estruturou-se um currículo informal que, ao mesmo tempo, critica o modelo dominante de ensino e aponta caminhos, já testados e aperfeiçoados na atual estrutura universitária, para uma reforma mais ampla. É preciso escutar este movimento.

O que as experiências concretas e pioneiras de aplicação da concepção e modos de atuação da EP na formação profissional em saúde estão nos ensinando? É preciso ir além da identificação e do anúncio dos princípios gerais da EP para os processos de ensino. Esses princípios mais gerais precisam se desdobrar em metodologias, didáticas, leituras críticas dos contextos de ensino e prática profissional, intencionalidades, atitudes, dinâmicas pedagógicas, materiais didáticos e formas de organização curricular que facilitem sua aplicação de forma mais ampla nos diversos espaços de formação. Precisamos ir além de ações educativas localizadas que se constroem processualmente a partir da iniciativa de educadores mais experientes. É preciso avançar no delineamento de uma pedagogia popular para a formação em saúde que oriente e possibilite educadores menos experientes reorientarem as práticas formativas em que estão inseridos.

Uma perspectiva de ensino a ser superada: a formação de mecânicos consertadores de corpos humanos

A formação universitária em saúde mostra-se ainda muito marcada pelo modelo de ensino que se consolidou nos EUA no início do século XX, a partir dos estudos e propostas de Flexner, que criou os padrões de organização do ensino para todos os cursos de medicina do seu país. Este jeito de organizar o ensino se espalhou para todos os países e para todos os outros cursos universitários de saúde que, assim, adequaram-se ao modo de lidar com os problemas de saúde do paradigma newtoniano e cartesiano de ciência⁹⁷. Nele, o universo é encarado como um mecanismo gigantesco que funciona segundo princípios bem definidos. O mistério não existiria: há problemas e desafios. Todos os problemas podem ser claramente formulados, investigados e resolvidos se houver investimento e tempo para pesquisas feitas dentro deste modelo de investigação. As práticas assistenciais de saúde decorrentes desta visão da realidade são materialistas, mecanicistas e organicistas. A doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, estudados do ponto de vista da biologia celular, da bioquímica e das leis da física. O papel do profissional de saúde é intervir física e quimicamente para consertar o defeito no mecanismo enguiçado. As atividades mentais (pensamento, sentimento, sonho, contentamento, sofrimento e angústia), quando valorizadas, são entendidas apenas como resultado da anatomia, bioquímica e fisiologia do cérebro.

97 Termo alusivo a Isaac Newton (1642-1727) e René Descartes (1596-1650) que estabeleceram os elementos fundamentais do método como a ciência moderna investiga seus objetos de estudo.

Para trabalhar orientado por este jeito considerado, até então, como científico de fazer saúde, são necessários profissionais que apliquem as técnicas de modo desvestido de sentimentos, pois estes corroeriam a objetividade. São necessários profissionais que aprendam a olhar para os pacientes de um modo focado em seus órgãos e não na sua totalidade como pessoa. Cada manifestação da pessoa em atendimento é processada procurando identificar seu significado como sinal de acometimento de um órgão específico do seu corpo, de modo a chegar a uma classificação do problema dentre uma das diversas entidades patológicas já definidas e estudadas pela ciência. As manifestações da pessoa em atendimento têm sentido e são valorizadas apenas se ajudam a encontrar a classificação do problema dentro das categorias já padronizadas pela ciência. É preciso também de profissionais treinados a mirar principalmente as doenças, desvalorizando as singularidades positivas e a garra da pessoa em buscar ser mais. É necessário também que os profissionais sejam treinados a dar valor apenas ao saber produzido nos grandes centros de pesquisa e que, conseqüentemente, desvalorizem o saber produzido localmente pelas comunidades e pelos colegas. O saber presente nas tradições passa a ser visto apenas como curiosidade. É preciso ainda de profissionais competitivos e, conseqüentemente, individualistas, pois a concorrência é consagrada como o grande instrumento de garantia da eficiência. Tudo isto resulta em trabalhadores habilidosos em tratar doenças orgânicas, mas que não sabem cultivar o florescimento da vida. Fazer a vida florescer é muito mais do que tratar e prevenir doenças específicas.

Todos esses valores são inculcados nos estudantes durante o curso, sem que haja nenhuma disciplina que os discuta de forma clara e explícita. Há uma pedagogia oculta no modo de operar as diversas disciplinas do curso que passa

pela glorificação de profissionais mais velhos que se adequaram ao modelo, pela negação do estudo do ser humano em sua totalidade e o estudo minucioso dos detalhes do seu corpo. Passa pelas entrelinhas de disciplinas aparentemente bem técnicas, como a semiologia, que ensina a escutar, examinar e analisar os doentes dentro deste modelo fragmentador do ser humano. Passa ainda, principalmente nos cursos de medicina, pelo excesso de exigências de estudos, leituras, provas e trabalhos acadêmicos que leva o estudante a definir dimensões de sua vida pessoal em que outros olhares poderiam se desenvolver e pelo incentivo à competição entre os alunos pela melhor nota. O grande sucesso deste modelo de abordagem terapêutica em muitas situações clínicas é utilizado para divulgá-lo como o único modelo legítimo de trabalho em saúde. Mas há também um grande mestre que fica fora da escola: a economia capitalista de mercado que premia financeiramente os que se amoldam às suas leis, bem como desenvolve e difunde os seus valores através da indústria cultural. Ser bem-sucedido na vida fica parecendo apenas ser alcançável seguindo o que é divulgado nos meios de comunicação de massa e o que é valorizado pelo mercado.

Como é eficiente esta pedagogia universitária oculta!
Lutar pela mudança do ensino em saúde por compromisso com as pessoas que sofrem!

Sabemos da dor imensa que é ver dimensões fundamentais do nosso problema de saúde serem menosprezadas no momento confuso e tenso da crise da doença por profissionais que nos tratam com a atenção focada apenas no órgão considerado avariado de nosso corpo. Profissionais interessados apenas em cumprir burocraticamente o atendimento. Sabemos da chatice e da angústia de precisar atuar profissionalmente, ano após ano, de uma forma eminentemente técnica, sem poder expressar, no nosso trabalho, as emoções, que, tão intensamente, são instigadas

na relação com as situações de crise e sofrimento. Sabemos do grande peso para a nação que é sustentar um sistema de saúde extremamente caro por estar regido por uma lógica mercantil em que o profissional é treinado a valorizar principalmente os procedimentos que geram consumo de sofisticados produtos do complexo industrial médico. Sabemos da grande falta para a humanidade que representa ter tantas pessoas com grande potencial criativo e amoroso sendo esmagadas por situações de doença devido à incapacidade do sistema de saúde em lidar de forma mais criativa com a complexidade de aspectos envolvidos na sua gênese e tratamento. Por causa desta dor, angústia e ineficácia, investir e estudar novos caminhos para a formação profissional em saúde é urgente e importante.

Mas é possível remar contra a maré? Querer formar profissionais em outra lógica de abordagem dos problemas de saúde não seria apenas um sonho em uma noite de verão de alguns idealistas utópicos?

A firme resposta negativa a esta última pergunta não vem sendo dada por alguns teóricos descontentes, mas por um forte e diverso movimento social que vem crescendo em diversos países. Multiplicam-se movimentos de doentes e pessoas sadias insatisfeitas com o modelo dominante nos serviços de saúde e que se apaixonam e passam a difundir formas alternativas de abordagem terapêutica. Multiplicam-se movimentos de profissionais de saúde que, por alguma circunstância especial de suas vidas, descobriram formas diferentes de trabalho e se tornaram fascinados com seus resultados. Há uma ampla variedade de associações profissionais se formando e se expandindo, lutando por práticas de saúde alternativas ao modelo dominante. Elas têm organizado uma infinidade de congressos, cursos, publicações, grupos de pesquisa e outras modalidades de formação e aprimoramento profissional que

vão dando um caráter muito mais elaborado às suas práticas. Em muitos lugares, movimentos populares vêm conseguindo criar formas de intervenção e questionamento dos serviços de saúde oficiais que têm gerado práticas extremamente inovadoras e criativas as quais os fabulosos instrumentos terapêuticos das ciências da saúde são integrados com saberes populares, abordagens espirituais, dinâmicas de grupo e lutas políticas. Movimentos sociais bastante diversos (como os movimentos de mulheres, gays, prostitutas, sem-terras, índios, meninos de rua, moradores de rua, parteiras, rezadeiras, pessoas com hanseníase, portadores de deficiência física, familiares de alcoólicos, de oriundos do sistema prisional, trabalhadores das mais diversas categorias, usuários de drogas, moradores de bairros periféricos e de classe média, artistas, estudantes, capoeiristas, bem como igrejas, partidos políticos, órgãos de imprensa, clubes de serviço, organizações não governamentais) incorporaram, em suas práticas e em suas lutas, bandeiras e propostas de abordagem dos problemas de saúde da sociedade que superam o materialismo, o organicismo e o mecanicismo da modelo assistencial dominante. Governos e entidades internacionais, como a Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial, pressionados pela crise orçamentária, vêm investindo no desenvolvimento e aprimoramento de novas formas de organizar o atendimento em saúde. Grupos universitários de pesquisa e ensino já criaram uma série de publicações, projetos de extensão universitária, disciplinas e redes de troca de informações que muito têm avançado no delineamento dessas novas formas de trabalho em saúde. Grupos privados, orientados por técnicas alternativas de saúde, têm prosperado e multiplicado em todos os países com suas clínicas, cursos e publicações.

No Brasil, em particular, este movimento ganhou contornos mais definidos a partir da década de 1970 quando se organizou o denominado movimento sanitário brasileiro, aglutinado em torno da luta pela mudança do sistema público de saúde. Muitas iniciativas foram implementadas, tanto ao nível macro das instituições, quanto ao nível das práticas locais de assistência. Acumulou-se, neste processo, uma rica experiência sobre os caminhos para tornar a assistência à saúde mais integral e mais participativa.

Atualmente, na sociedade, há muitos profissionais de saúde reconhecidos e admirados que construíram caminhos próprios de formação para o trabalho em saúde em lógicas diferentes, criativas e inovadoras que podem servir como importantes referências para se pensar os novos caminhos de formação do trabalhador em saúde. Grande parte do que se busca, neste sentido, já existe de forma pontual e dispersa. O desafio maior é o reconhecimento e a sistematização destes novos caminhos, assim como a sua generalização nas várias instituições voltadas para a formação profissional em saúde.

Nesse amplo movimento, a EP vem sendo uma referência importante para a construção de novas práticas formativas em saúde. É na extensão universitária que vêm se consolidando experiências mais avançadas e elaboradas de reorientação da formação em saúde na perspectiva da EP.

Caminhos para a reorientação do ensino em saúde

Por muito tempo, acreditou-se que a mudança profissional seria alcançada principalmente por meio da inclusão, nos currículos dos cursos, de novas disciplinas que refletissem o caráter mecanicista e biologicista do modelo dominante de assistência, trazendo principalmente estudos

críticos das ciências humanas e sociais, bem como da saúde pública. Ainda hoje, é usual que as primeiras propostas que surgem em processos de reforma do ensino em saúde sejam a inclusão de disciplinas que abordem dimensões consideradas ausentes na prática hegemônica do setor saúde. Mas o que se tem percebido é uma grande ineficácia destas novas disciplinas sobre ética, psicologia, sociologia da saúde, filosofia, saúde pública, antropologia, educação popular em saúde, saneamento, política, etc. Os estudantes, em geral, não gostam e não as valorizam. Ao contrário da maioria das disciplinas técnicas que têm uma parte prática significativa, elas costumam ser ministradas de forma bastante teórica e abstrata: aulas expositivas, textos e provas sobre os conteúdos dados. A metodologia de ensino das ciências sociais e humanas é muito mais teórica do que as das ciências voltadas para o atendimento clínico que tradicionalmente valorizam muito a aprendizagem a partir de situações concretas encontradas nos hospitais, ambulatórios, laboratórios e salas de anatomia. Por utilizarem conceitos das ciências humanas e sociais que os estudantes do setor saúde conhecem pouco, seus conteúdos parecem muito distantes da realidade concreta. Para agravar a situação, essas disciplinas são muitas vezes administradas por professores, profissionais de saúde, que não tiveram uma formação mais profunda em seus debates e princípios.

Mas por onde passariam, então, as transformações mais profundas do modo de encarar o trabalho em saúde?

As considerações, que se seguem no restante desse texto, sobre esse desafio foram elaboradas principalmente a partir das experiências de extensão universitária orientadas pela EP por nós acompanhadas na Universidade Federal da Paraíba, desde a década de 1980, e pelo convívio com iniciativas de extensão

de outras universidades articuladas a partir da Articulação Nacional de Extensão Popular, a ANEPOP.

O contato que temos tido com profissionais e estudantes, que redirecionaram sua formação universitária e romperam com o modelo da biomedicina, tem ensinado que a maioria destas grandes transformações ocorreu a partir de situações pessoais e familiares dos estudantes, contatos especiais com usuários dos serviços e moradores nas comunidades atendidas ou relacionamentos com outros profissionais e colegas da universidade que desencadearam grandes emoções. Mobilizadas por estas emoções, seguiram-se reflexões, pesquisas e iniciativas que foram se articulando em novos caminhos. Mas é impressionante perceber como este processo reflexivo não costuma encontrar apoio nas disciplinas dos cursos. As reflexões mais marcantes da carreira destes profissionais tiveram que ser elaboradas apenas na esfera privada de suas vidas ou nos movimentos sociais em que se inseriram.

A vida pulsa intensamente no cotidiano da universidade através da vida pessoal dos estudantes, professores, pacientes e das comunidades atendidas, mas o método da ciência newtoniana e da cartesiana abordar a realidade, procurando expulsar da pesquisa e do estudo as dimensões emocionais dos próprios profissionais para se chegar a uma maior objetividade, faz com que a riqueza e complexidade da vida sejam analisadas apenas racionalmente e de modo fragmentado. Os fatos mais significativos da vida, sempre acompanhados de forte emoção, não têm espaço na academia. Trazê-los para a discussão nas aulas é considerado inadequado, pessoal demais e, até, vergonhoso. Ficando fora dos espaços formais de ensino, eles só podem ser elaborados na intimidade da vida de cada um, que, por sinal, fica bastante empobrecida com o alto nível de exigência das tarefas acadêmicas.

Portanto, o elemento pedagógico mais importante aprendido nessas experiências formativas orientadas pela EP, que temos acompanhado, é que o mais fundamental é o encontro, desvestido de posturas vanguardistas e aberto para o diálogo autêntico, entre os educandos e o mundo popular. O principal papel do educador é criar, apoiar e orientar esse encontro e essa interação, de onde emergem intensos sentimentos, questionamentos, análises e atitudes que precisam ser problematizados em espaços coletivos. Vai, assim, constituindo-se uma continuada dinâmica de ação, reflexão e ação, enriquecida com pesquisas, estudos, debates internos e com movimentos sociais e outros grupos de buscadores indignados com a pobreza e a injustiça. Nesse processo, as práticas profissionais tradicionais vão sendo reorientadas para se adequarem à realidade social expressa no contato com as comunidades, os saberes e iniciativas ali já presentes, os valores e sentimentos percebidos e as lutas políticas e culturais em andamento.

Uma pedagogia que valoriza a reflexão da dinâmica emocional do profissional

O trabalho em saúde lida justamente com as situações de crise, muitas vezes intensas, das pessoas. O sofrimento cria inseguranças. A ameaça de morte ou invalidez questiona valores estabelecidos. A interrogação sobre as razões da doença leva a reflexões emocionadas sobre o modo anterior de organizar a vida e o seu sentido. A ameaça de perda de parentes e amigos faz pensar nas relações que eram dadas como naturais. Neste momento, muitas vezes carregado de desespero, as pessoas se abrem intensamente ao profissional de uma forma que não fariam para nenhum outro. O profissional tem, portanto, acesso

a dimensões muito íntimas da realidade. Nesta situação de extrema fragilidade do doente e de sua família, seus gestos e palavras têm um grande significado, repercutindo intensamente. Pode-se dizer que ele, como poucos, aproxima-se e manuseia com o “olho do furacão” da vida humana. É o peso e o fascínio do trabalho em saúde. Vai deixando de ser peso e se tornando fascínio quando se adquire habilidade e tranquilidade neste manejo, se descobre a potencialidade transformadora presente na crise e se ganha confiança na força de pequenos cuidados no alívio do sofrimento.

Lidar com emoções, crise, desespero, gratidão, sofrimento, ansiedade e confusão é parte central do trabalho em saúde. Não se aproxima destas dimensões do existir sem ser tocado emocionalmente. A fria objetividade técnica buscada pelo modelo da medicina cartesiana e newtoniana apenas mascara as perturbações desencadeadas no profissional, tornando-as recalcadas e confusas. O esforço intenso necessário para não deixar aflorar as emoções instigadas, em nome dessa pretensa objetividade técnica, torna a profissão desgastante. O recalque dessas emoções expulsa a motivação e a graça do trabalho cotidiano e elimina um grande instrumento terapêutico para um agir mais profundo na subjetividade do paciente e de seus familiares.

No trabalho em saúde, é como se o profissional estivesse na primeira fila do teatro da vida. Uma oportunidade inigualável para adquirir uma maior compreensão da natureza humana. Mas o modo considerado científico de ver a realidade funciona como uma viseira que não permite um olhar abrangente sobre a situação, tornando-se um grande empecilho para o envolvimento com o drama humano, que se assiste, e para a contemplação, cheia de fascínio, do espetáculo da vida que se cuida. Para cuidar da pessoa inteira, é preciso estar presente

como pessoa inteira. É preciso ter desenvolvido e integrado, em si, as dimensões racional, sensitiva, afetiva e intuitiva. Sem este desenvolvimento, a aproximação da vulnerabilidade e dor das pessoas em atendimento torna-se opressiva e sofrida. Desencadeia perturbações emocionais que o profissional não sabe como lidar. As fraquezas do outro evidenciam as próprias deficiências e sofrimentos, obrigando o profissional a se proteger do seu contato com uma série de mecanismos de defesa. A superação desta situação não acontece apenas com discussões e propostas teóricas. É difícil encontrar um profissional que não concorde com a noção de que o carinho é importante no trabalho em saúde e de que é preciso abordar as pessoas em sua inteireza. Mas a capacidade de se deixar ser afetado pela totalidade complexa do drama humano sob sua responsabilidade, sem perder a objetividade, depende de um desenvolvimento pessoal que, ao invés de ser valorizado na formação profissional em saúde tradicional, é, por ela, prejudicado.

A psicologia, a psiquiatria e a antropologia, muitas vezes ensinadas, enfatizam e estudam a dinâmica subjetiva das pessoas com problemas de saúde, mas não a dinâmica subjetiva do profissional em seu confronto com a crise do viver. Fazem-no de um modo apenas racional. As emoções são estudadas teoricamente. Não se aprende a escutá-las e acolhê-las na forma como surgem no trabalho e na vida do profissional. Não se aprende a valorizá-las como tais e não apenas como sinais e sintomas que ajudem no raciocínio diagnóstico ou como elemento a ser considerado na elaboração lógica da estratégia terapêutica. A emoção, a intuição e a sensibilidade do profissional são muito mais do que isto; são elas que mobilizam a garra do cuidador na superação dos obstáculos. São elas que ajudam a perceber dimensões sutis envolvidas nas situações abordadas que vão muito além do que é treinado em semiologia. São elas

que inspiram ações emocionadas com grande repercussão terapêutica: são elas que mobilizam uma inteligência intuitiva extremamente ágil e potente no corre-corre tenso do trabalho em saúde em que não há tempo para uma consideração lógica, cuidadosa e discutida de cada uma das várias condutas a serem tomadas; são elas que criam vínculos com as pessoas atendidas e as deixam tranquilizadas e envolvidas com o tratamento; são elas que tornam o trabalho em saúde cheio de graça e realização e inspiram sentidos que dão significado ao enfrentamento de tantas dificuldades; elas dão colorido ao cuidado.

A emoção, a intuição e a sensibilidade já estão presentes no cotidiano de todos os profissionais e estudantes do setor saúde, mas de uma forma recalcada e não elaborada. Deste modo, seu aparecimento no ato de cuidar pode ser fonte de confusão e, até, de grosserias. É preciso criar espaços pedagógicos para a sua elaboração e desenvolvimento. Devido à característica do trabalho em saúde de lidar basicamente com as doídas e angustiantes situações de crise e dificuldade do viver, a emoção, a intuição e a sensibilidade precisam ocupar o centro da atenção do ensino em saúde. Mas como fazê-lo se não há experiência acumulada e sistematizada junto ao corpo docente das atuais instituições formadoras de recursos humanos no manejo destas dimensões?

A maioria dos estudantes é de jovens pouco experientes que estão entrando em contato com a complexidade e dramaticidade da vida através de seus das pessoas que atendem. Vivem situações que os deixam perplexos e emocionados, mas não têm espaço de discussão destas vivências, a não ser das dimensões técnicas envolvidas. A depressão dos pacientes está amplamente discutida nos manuais, mas não há espaço para discutir a tristeza do profissional que convive com a crise intensa dos pacientes. Há tratados sobre a sexualidade, mas não há

espaço para discutir os desejos e as repulsas que lhe acometem em seu trabalho que lida tão intimamente com o corpo. Apenas alguns professores, nos intervalos das disciplinas centradas na transmissão da imensa carga de conhecimentos exigida, criam alguns espaços, sempre bastante circunscritos, de discussão e reflexão destes aspectos. Mas, em geral, o fazem lançando para os alunos os seus aprendizados sobre estas situações, sem criar maiores espaços de escuta das vivências dos estudantes.

Por que não organizar espaços pedagógicos, disciplinas ao longo de todo o curso, em que estas vivências subjetivas possam ser discutidas e compartilhadas? Disciplinas com conteúdo não definido anteriormente, mas baseadas na problematização destas situações que, embora imprevistas, sempre surgem, e no compartilhamento carinhoso das emoções despertadas? Exigiriam professores dispostos a abandonar a segurança de ir para a sala de aula sabendo o que será discutido. Professores hábeis na criação de ambientes de acolhimento para a manifestação destas vivências emocionadas e capazes de identificar os elementos mais importantes para um aprofundamento. Professores que saibam respeitar a diversidade de valores e de modos de operar a subjetividade presentes entre os estudantes.

Algumas universidades brasileiras já estão incluindo disciplinas com esta preocupação em seus currículos. Como não poderia deixar de ser, muitas dificuldades estão sendo encontradas. Os profissionais de saúde e, conseqüentemente, os professores do setor saúde têm tradicionalmente uma atitude bastante prescritiva que tem se mostrado muito presente nestas disciplinas. A convicção muito forte do professor nos seus próprios caminhos de manejo da subjetividade acaba inibindo uma escuta mais aberta à diversidade de situações pessoais presentes. Ficam muito fixados na transmissão das soluções,

em que acreditam, para as situações apresentadas. A formação especializada de quase todos os professores faz com que a discussão dos problemas se torne excessivamente centrada em apenas uma das disciplinas teóricas de estudo do ser humano, ou seja, baseada apenas na psicologia ou na sociologia, filosofia, teologia, saúde pública ou, até mesmo, em uma de suas diversas correntes teóricas ou ideológicas. Neste contexto, se pode dizer que os caminhos desta formação humana nos cursos de saúde ainda estão em construção.

A dificuldade não tem mostrado ser apenas dos professores. Estudantes, acostumados com o ensino vertical tradicional, tendem a ficar incomodados com a aparente improdutividade de aulas em que não se percebe claramente o volume de conhecimentos teóricos repassados; sentem falta de uma articulação claramente lógica e planejada dos conteúdos ensinados; têm dificuldade e medo de expressar e debater suas próprias vivências; temem não ver contemplados os conteúdos exigidos em provas de concursos; criam mecanismos de defesa diante do questionamento de valores e sentimentos íntimos, inclusive o ataque agressivo a quem o provoca.

Diante da dificuldade inicial de trazer à tona os sentimentos, questionamentos e vivências dos estudantes, pode-se utilizar de músicas, filmes, textos literários, depoimentos de outros profissionais e de pessoas atendidas ou poesias para iniciar o debate. Mas, principalmente, é importante trazer a rica experiência das dinâmicas educativas desenvolvidas no movimento da educação popular latino-americano que, pela grande capilaridade na sociedade, formou bons oficinairos em quase todos os recantos do país. As dinâmicas educativas ajudam a criar um clima afetivo necessário para a exposição de dimensões delicadas da intimidade. A metodologia educativa da educação popular é reconhecida internacionalmente como

a pedagogia não diretiva baseada na problematização que mais consegue integrar as dimensões política, cultural, ecológica, subjetiva e técnica.

Mas outras experiências de formação humana precisam também ser trazidas, inclusive aquelas das tradições sapienciais deixadas de lado pela modernidade. Cinco séculos antes do nascimento de Cristo, Sócrates (469-399 AC) já ressaltava, como caminho fundamental da sabedoria, a expressão “*conheça-te a ti mesmo*” gravada no portal de entrada do oráculo de Apolo, na cidade de Delfos, o mais famoso templo da Grécia Antiga. Os gregos da antiguidade tinham relações comerciais intensas com vários povos, o que criou as bases para a grande contribuição que deram ao pensamento através da organização e integração do conhecimento então existente. Assim, pode-se afirmar que esta ênfase no autoconhecimento como caminho da sabedoria não era apenas dos gregos, mas de grande parte das civilizações antigas.

Valorizar a espiritualidade

Há, na humanidade, um imenso e diverso conjunto de tradições sapienciais, muitas delas frutos de uma acumulação milenar, que ficou totalmente desprezado pelo ambiente acadêmico, apesar de muitos dos maiores cientistas terem buscado nelas sua orientação pessoal. O dualismo da ciência moderna, com seu método que exige uma radical separação entre o estudo empírico da natureza e a intuição espiritual, fez com que a vivência espiritual ficasse restrita à vida privada dos profissionais e pesquisadores sem que pudesse ser discutida nas instituições. Acreditou-se, por muito tempo, que estas tradições sapienciais não sobreviveriam com o avanço das ciências, mas a sua forte presença e até florescimento no início do terceiro

milênio, bem como o reconhecimento pela crítica filosófica pós-moderna do caráter perverso de uma civilização que se pretende orientar apenas pelo saber instrumental da ciência, levaram a uma revalorização da espiritualidade.

Espiritualidade é um conceito que vem crescentemente sendo usado, pois é mais abrangente que o de religião, uma vez que inclui formas não religiosas de conexão e integração com o eu profundo. Espiritualidade transcende as organizações religiosas e, às vezes, entra em conflito com elas. Inclui tanto tradições sapienciais milenares como o cristianismo, budismo, ioga, islamismo, artes marciais e as várias linhas de esoterismo, além do envolvimento em atividades artísticas, alguns tipos de psicoterapia e, até, para alguns, a participação em esportes radicais.

Na oração, contemplação, psicoterapia, no diálogo no encontro amoroso profundo, no processo de criação artística, no debate reflexivo dos movimentos sociais e em situações de grande mobilização para lutas sociais, fatos e ações são rememorados, sentimentos sutis são escutados, intuições são valorizadas, sensações são percebidas e lembradas. Em um clima de sensibilidade, estas várias dimensões vão se articulando não apenas em um processo de pensamento lógico e racional, mas principalmente a partir da inteligência involuntária do inconsciente. São confrontadas com os valores e opções mais fundamentais da pessoa e do grupo. E vão gerando novas percepções e vontades, bem como despertando energias, todas expressas de forma sintética em formulações simbólicas cheias de emoção. O encantamento com essa nova perspectiva de interpretação dos fatos do dia a dia vai levando ao cultivo de um estado reflexivo mais constante na vida, em que afetos e gestos rotineiros passam a ser questionados e ressignificados. O aprendizado que ocorre é incorporado tanto

em nível da consciência como do inconsciente e se mantém para se manifestar em situações futuras imprevistas e, até mesmo, nos gestos espontâneos e impensados. É um processo que todas as pessoas, de alguma forma, já experimentaram em suas vidas de modo esporádico, mas que não é fácil de ser mantido de maneira continuada e intensa. O apoio a esta jornada de autoconhecimento, que inclui dimensões mais profundas do ser, é o papel das tradições espirituais.

A espiritualidade na América Latina, representada principalmente pelas religiões, é o campo de elaboração subjetiva em que a maioria da população constrói, de forma simbólica, o sentido de sua vida e busca motivação para a superação da crise existencial colocada pela doença. É referência central para a organização de grande parte das mobilizações comunitárias para enfrentamento dos problemas de saúde. É o espaço em que a maioria dos profissionais de saúde estrutura o sentido e a motivação para o seu trabalho. Valorizar esta dimensão da realidade não é uma questão de ter fé ou não em Deus, mas de considerar processos da realidade subjetiva e social que têm uma existência claramente objetiva. Sem entender o olhar e a elaboração religiosa, não se pode compreender a perspectiva em que a maioria dos usuários dos serviços de saúde e dos seus profissionais se relaciona com a realidade.

Desconsiderar a importância da espiritualidade para a maioria das pessoas é preconceito e negação do espírito de objetividade da ciência. Contudo, para valorizar esta dimensão, não basta reconhecer este fato cultural e psicológico. É preciso considerar, no trabalho em saúde, a imensa quantidade de estudos que vêm sendo feitos no campo da antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, neurobiologia, epidemiologia, e das ciências da religião para melhor compreender, neste aspecto, os usuários dos serviços e os profissionais de saúde.. Esses

estudos vêm criando um corpo de conceitos e uma linguagem que está permitindo trazer este debate para as universidades de uma forma que possibilita a participação de seguidores das mais diversas orientações religiosas e, inclusive, de ateus. Nos EUA, vários cursos universitários de saúde estão incluindo formalmente este tema em seus currículos. No Brasil, o tema da espiritualidade vem também ganhando progressivo espaço nas universidades.

Os caminhos do autoconhecimento através da espiritualidade são diversos e muito pessoais. É possível estudar as novas teorias que ampliam a compreensão de seu significado nas práticas de saúde e refletir sobre como lidar com esta dimensão da vida no cotidiano do trabalho. Todavia, o desenvolvimento do autoconhecimento de cada estudante é algo que dependerá de suas escolhas e das oportunidades em sua vida privada. Não obstante, é possível criar espaços pedagógicos reflexivos em que esta jornada pessoal possa ser valorizada, compartilhada e problematizada de forma respeitosa. Esta reflexão em espaços públicos, como as universidades, pode contribuir para a superação do fundamentalismo e intolerância que tanto tem crescido e marcado a vida religiosa na sociedade contemporânea com importantes repercussões nos serviços de saúde.

Diante da falta de tradição de um trabalho pedagógico nesta perspectiva nas universidades e da consolidada desconfiança do meio acadêmico com temas que abordem a vida espiritual, talvez seja este o desafio mais audacioso a ser enfrentado na busca de uma formação em saúde mais humana.

Uma pedagogia problematizadora centrada na discussão de situações concretas de trabalho

É impressionante como os acontecimentos que marcaram positivamente a postura profissional dos vários estudantes que temos acompanhado se referem principalmente a relações com as pessoas atendidas e as comunidades em que estavam trabalhando. Foram acontecimentos que desencadearam fortes emoções e levaram a uma reflexão cheia de desdobramentos. O trabalho em saúde é muito rico no que tange ao acesso à realidade. Como já foi dito, é como se estivéssemos na primeira fila do teatro da vida. Não é apenas a já discutida dificuldade em lidar com as emoções instigadas pela proximidade tão intensa com o drama da vida que empobrece o olhar do profissional de saúde e dos estudantes, tornando-o distante e pouco envolvido com a totalidade dos acontecimentos. O estudo do drama da vida, feito por meio de disciplinas bastante especializadas, também vai gerando, no estudante, um olhar direcionado apenas às suas partes, impedindo uma compreensão ampliada. Para a compreensão da totalidade não basta o estudo minucioso de cada parte e de cada aspecto. É fundamental perceber a articulação, sempre surpreendente, entre os vários elementos constituintes da realidade. O todo é muito mais do que a soma das partes. E para esta compreensão totalizante, a intuição e a emoção são muito importantes. Elas geram impressões, imagens e ideias sintéticas sobre os acontecimentos que são fundamentais para uma percepção globalizante. Mas como possibilitar ao estudante uma compreensão ampliada e articulada da realidade de saúde, se grande parte do conhecimento científico está sistematizado e organizado de forma especializada e disciplinar?

A atenção à saúde está dividida em diferentes profissões bastante separadas entre si, especializações, subespecializações

e as várias correntes teóricas das diversas disciplinas científicas. A dor de dona Maria com uma úlcera péptica é analisada e abordada de forma muito distinta por diferentes especialistas, sejam eles psicólogos, sanitaristas, fisiologistas, filósofos, gastroenterologistas, enfermeiros, farmacêuticos, cirurgiões, histologistas, nutricionistas, assistentes sociais, radiologistas, cientistas políticos. Com certeza cada um terá elementos teóricos importantes para contribuir na solução do problema. Como articulá-las?

Se a ciência tende a estudar cada problema de forma disciplinar e especializada, a pessoa com problema de saúde, sua família e os movimentos sociais demandam uma atenção integral. Em cada pequeno fato social e sanitário, está presente a complexidade da vida e as suas múltiplas dimensões. A assistência integral se constrói principalmente através do colocar a ação terapêutica subordinada às demandas globais das pessoas, seus familiares e seus movimentos sociais. A sensibilidade às cobranças (firmes ou sutis) das pessoas e dos grupos sociais com problemas leva à busca pela superação dos limites de cada disciplina ou profissão. Apesar de parecer simples, isto é difícil. O olhar adestrado pela universidade através da formação disciplinar e especializada, a chamada “viseira científica”, faz com que o profissional de saúde interprete as demandas diversas e gerais da população dentro de categorias de análise ensinadas que desconsideram o que não se encaixa nos modos de operar das disciplinas científicas, especialidades e profissões disponíveis. O olhar focado pela viseira científica empobrece o entendimento das mensagens sinalizadoras das amplas necessidades da população. Os estudantes do setor saúde só começam a ter contato mais intenso com a realidade de vida das pessoas depois que seu olhar já foi bastante treinado por vários semestres de ensino disciplinar e especializado. Os

primeiros contatos são sempre guiados por *mestres do olhar focado* que vigiam e reprimem envolvimento não orientados pela técnica. Além disto, o ambiente mais usual de relação com as pessoas com problemas de saúde tem sido principalmente o grandioso hospital universitário, onde elas estão sozinhas, constrangidas e, portanto, com dificuldade de se expressarem com altivez e criatividade. Os fabulosos feitos deste modo de tratar, em muitas situações de doença, e a riqueza material de muitos profissionais que o operam com destreza, acabam por glorificá-lo como único caminho válido e eficaz, apesar da crescente insatisfação da população.

Tentando superar esta situação, vem sendo enfatizada a importância de se inserir os estudantes, desde o início dos cursos de graduação, em situações de convivência estreita com a dinâmica de vida da população, com suas lutas pela alegria e a realização plena dos seus anseios profundos em que o enfrentamento das doenças e os serviços de saúde são partes importantes. A grande proximidade de muitos serviços de atenção básica com o cotidiano de vida da população acaba por se caracterizar em ambientes pedagógicos muito ricos. Esta é a transformação curricular dos cursos de saúde que mais tem se expandido. Muitos projetos de extensão universitária têm feito sucesso na medida em que conseguem oferecer a estudantes uma inserção em diferentes cenários de convivência com a população e seus problemas de saúde, discutindo-os de forma participativa.

Há cerca de 30 anos, foi muito expandida a proposta de criação de estágios rurais no final dos cursos. Foi um passo importante, mas mostrou-se pouco eficaz na transformação do modo profissional de relação com a população, pois acontecia depois que a viseira científica já tinha sido profundamente incorporada pelos estudantes; tinha repercussões limitadas

sobre o restante do curso, pois os alunos tocados pela experiência não tinham mais oportunidade de questionar as várias disciplinas já cursadas.

O estudante, ao ingressar em um curso superior, costuma ter uma grande ansiedade para logo entrar em contato com situações de cuidado em saúde, mas encontra apenas seguidos semestres letivos de estudos eminentemente teóricos, o ciclo básico, onde as práticas ocorrem apenas em laboratórios. Acreditava-se que qualquer relação com pessoas necessitando de atenção só poderia ocorrer depois que uma ampla série de conceitos fundamentais de sua profissão fosse incorporada. Contudo, o trabalho dos agentes comunitários de saúde, hoje largamente incorporado no Sistema Único de Saúde, demonstrou a potencialidade de ações de saúde pouco revestidas de conhecimentos sofisticados, mas extremamente potentes pela grande proximidade com o cotidiano de vida da população, quando acontecem integrados em uma equipe de saúde mais ampla. O movimento estudantil do setor saúde, animado pelo êxito de muitos projetos de extensão, vem também pressionando para a incorporação nos currículos de disciplinas baseadas na problematização de situações vividas a partir da inserção em diferentes ambientes sociais. Uma larga experiência internacional vem sendo acumulada nesta mesma perspectiva. O Ministério da Saúde, incomodado com a pouca adequação dos profissionais formados com as necessidades do SUS, vem também incentivando mudanças curriculares e projetos de extensão orientados por esta preocupação.

A inserção precoce do estudante em serviços de saúde tornou-se, assim, uma realidade em muitos cursos de todo o Brasil. Mas há uma grande diversidade entre as novas situações pedagógicas criadas. Em muitas escolas, os estudantes são levados para comunidades periféricas ou serviços de atenção

primária à saúde por professores que não gostam e nem sabem fazer trabalhos comunitários. São orientados para fazer levantamentos de dados junto à população de forma padronizada ou a organizarem campanhas, ações educativas e procedimentos técnicos predefinidos, sem uma aproximação e discussão anterior com a comunidade e suas famílias. São atividades que não criam diálogo aberto e laços afetivos com as pessoas, impedindo os estudantes de aproximarem-se da fascinante e diferente dinâmica de luta pela saúde que marca a vida das comunidades. Resultam em atividades rotineiras e chatas que, ao invés de motivar, desafiar e questionar o estudante, fecham-no para uma maior aproximação com a saúde pública e o cuidado pessoal com ternura. Outras vezes, a inserção nos serviços básicos de saúde pouco muda os conteúdos teóricos estudados que, ao invés de se basearem na problematização e estudo de situações encontradas, continuam presos a um programa teórico definido previamente pelos professores. Diante de tantos conteúdos considerados progressistas e imprescindíveis pelos professores, deixar o processo educativo ser guiado, em algumas disciplinas, pela dinâmica imprevisível da relação com a realidade de saúde de uma comunidade e da subjetividade dos educandos fica parecendo, para muitos, algo pouco produtivo. E não é fácil, para muitos professores e estudantes, a aproximação com amizade e afeto junto a uma população com tantas diferenças culturais e materiais. Não é fácil se inserir e trabalhar sem ter segurança prévia dos passos e procedimentos que deverão ser desenvolvidos logo a seguir, quando o professor teme a crítica dos alunos pela falta de produtividade imediata da disciplina. No vazio inicial de uma clareza das tarefas a serem logo implementadas, que é necessário para demandas locais poderem se manifestar em seu ritmo próprio, passa-se a atuar na lógica tradicional da

saúde pública, inibindo o processo de constituição de demandas a partir de uma relação de troca e confiança que exige certo tempo de observação mútua.

É interessante notar que as maiores resistências à implantação de projetos pedagógicos baseados na problematização costumam vir dos departamentos universitários ligados à saúde coletiva que se consideram os mais críticos e progressistas. Os professores de formação clínica conhecem de perto a experiência das residências médicas e internatos, com sua pedagogia centrada no atendimento de pacientes hospitalizados e na problematização de suas doenças. Sabem que, apesar do fluxo não planejado dos pacientes, com o tempo, as várias doenças e situações clínicas acabam sendo discutidas de uma forma muito mais rica do que em um estudo teórico sistemático. A pedagogia da problematização é antiga na formação clínica em saúde, apesar de antes estar centrada na doença e no ambiente hospitalar. Já o ensino na área de saúde pública, tem sido tradicionalmente organizado por meio do estudo teórico de conteúdos previamente definidos. Muitos sanitaristas consideram o ensino a partir de um fluxo espontâneo de situações trazidas pelo contato com a realidade como desorganizado e incapaz de gerar um entendimento amplo e sistemático.

A importância do saber da educação popular para a construção de projetos universitários na comunidade

Muitas universidades têm usufruído da presença, em seus quadros, de pessoas experientes em educação popular, este jeito de conduzir a relação educativa entre intelectuais e as classes populares, orientado pela meta de colocar o diálogo pedagógico a serviço da busca de ser mais presente em todos os grupos sociais.

Seu corpo teórico foi delineado inicialmente na América Latina a partir da década de 1960, em um processo com a participação de muitos educadores, entre os quais se destacou Paulo Freire (1921 – 1997). A educação popular desenvolveu um saber de manejo destas situações de troca educativa na comunidade que tem sido muito valorizado internacionalmente. Devido à grande penetração da educação popular nos movimentos sociais, organizações não governamentais, igrejas e em algumas políticas sociais, não é difícil encontrar educadores populares experientes, em cada recanto da América Latina, que podem ser acionados como colaboradores dos processos de integração do ensino com a vida comunitária. A Rede de Educação Popular e Saúde⁹⁸ e a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde – ANEPS podem ser importantes referências para identificação de aliados locais.

Na perspectiva da educação popular, é preciso, antes de tudo, aproximar-se das comunidades não só como portador de um conhecimento técnico significativo, mas também como aprendiz, reconhecendo os fortes limites que marcam o saber científico quando se quer compreender e transformar a dinâmica de adoecimento e luta pela saúde da população. Reconhecendo também a importância da sabedoria presente nas pessoas mais simples e nos seus grupos, bem como da grande capacidade do seu modo diferente de processar subjetivamente suas buscas de soluções, em uma forma de operar a inteligência em que a emoção e a intuição são amplamente valorizadas. É importante também reconhecer que a população é composta de grupos bastante heterogêneos entre si, cada um com valores muito diferentes e principalmente em relação aos dos profissionais de nível superior que ali vão trabalhar. Esta diferença de valores

98 Ver: <www.redepopsaude.com.br>.

faz com que as pessoas não aceitem muitas das soluções que parecem aos profissionais ser apenas uma decorrência lógica e inquestionável do conhecimento científico acumulado, mas que, na verdade, baseiam-se em valores próprios das elites intelectuais. A aceitação deste contínuo colocar em suspeita as verdades que antes pareciam, para si, ser tão óbvias e lógicas, diante de resistências (muitas vezes, apenas veladas) e questionamentos de pessoas tão simples e desvalorizadas socialmente, é que marca a riqueza pedagógica da tradição da educação popular para o profissional de saúde. E que abre a possibilidade da criação de uma atenção à saúde mais integral por melhor responder aos diferentes contextos de valores, condições materiais e interesses dos vários grupos sociais.

Finalmente, é preciso ainda reconhecer que as iniciativas das pessoas e de seus grupos podem acontecer em ritmos de tempo bastante diferentes daqueles difundidos no imaginário da modernidade, tão incorporado entre os profissionais de nível superior e que é orientado pela busca metódica e apressada de um interminável progresso material. A priorização, principalmente em grupos sociais menos envolvidos diretamente na produção capitalista, de um estar bem integrado nas relações afetivas e junto à natureza, que seguem ritmos próprios diferentes dos propostos pela modernidade, costuma gerar muita irritação entre os profissionais de nível superior que a classificam como alienação e comodismo. Na pressa, muitas vezes, eles passam por cima e destroem processos de constituição de outros tipos de iniciativa, bastante criativos e carregados de emoção, que exigem outro ritmo de tempo. Não percebem que são justamente estes valores e ritmos diferentes que permitem às classes populares viverem com tanta alegria e vibração, dimensões importantes da saúde, mesmo sendo submetidas a situações de tanta opressão e precariedade.

Por todas estas razões, o eixo metodológico da educação popular em saúde é a construção dialogada e participativa das soluções sanitárias necessárias. Esta proposta é amplamente aceita, mas geralmente obtida com dificuldade, pois há muitos obstáculos para a construção deste diálogo entre pessoas de grupos sociais tão diferentes. Não basta ir para as comunidades e os serviços de saúde cheios de amor para dar. Há muitas dificuldades e constrangimentos dificultando esta relação. Educação popular é também o saber de manejo destas dificuldades.

O poder do doutor inibe a fala e a iniciativa das pessoas do mundo popular, trazendo muita dificuldade para o diálogo se estabelecer com firmeza. Faz parte da cultura popular latino-americana certa dissimulação na relação com pessoas que julgam pertencer à elite. Como estratégia de sobrevivência em uma sociedade extremamente desigual e opressora, elas costumam mostrar-se concordantes com o que lhes afirmam e propõem. Mas é uma concordância apenas na aparência. Na surdina, conseguem um modo de boicotar estas propostas e ironizar o que foi afirmado. É preciso buscar uma confiança afetiva e desenvolver uma sutil capacidade de observação para detectar estas discordâncias dissimuladas, de forma a tornar o diálogo claro e franco. Outras vezes, principalmente nas periferias das grandes cidades, desenvolvem, na relação com pessoas de fora que associam com suas histórias anteriores de humilhação, uma agressividade cheia de falas ameaçadoras que é apenas uma estratégia defensiva e que logo se transforma quando o vínculo é estabelecido. Contudo, muitos profissionais de saúde ficam assustados.

O constante sufoco de vida a que estão submetidos e a falta de condições materiais para viverem suas particularidades pessoais com privacidade, expõem as pessoas das classes

populares a situações de muito estresse, gerando frequentes conflitos, que costumam ser vividos de forma aberta. Inicialmente, as brigas parecem predominar, desanimando os profissionais de saúde, parecendo não ser possível o desenvolvimento de um diálogo construtivo. Mas uma convivência mais próxima torna possível conhecer uma diversificada e surpreendente rede de apoio mútuo que é importante identificar, pois é uma grande aliada dos serviços de saúde no enfrentamento dos problemas. Outras vezes, eles têm falas contraditórias e ambíguas; costumam afirmar algo para logo depois desdizer. Mais uma vez, o diálogo fica parecendo difícil, mas a contradição e a ambiguidade são sinais de estar em andamento um intenso processo de transformação de suas visões de mundo. Antes de empecilho, são desafios e matéria prima para o diálogo educativo. Para isto, os grupos e movimentos locais são espaços privilegiados de apuração mais clara e elaborada de seus interesses e de suas propostas. No debate coletivo, contradições e ambiguidades do próprio pensamento são questionadas, e novas formulações do pensar são elaboradas. Por esta razão, a educação popular enfatiza a importância dos movimentos sociais como parceiros especiais na construção dialogada das soluções sanitárias adequadas.

Nos livros e artigos sobre educação popular, há muitos estudos sobre as dificuldades mais frequentes da relação com a população. Depara-se, muitas vezes, com comportamentos que parecem ser descabidos e não se consegue um entrosamento suficiente para entendê-los. Nestes momentos, é importante recorrer a estes estudos feitos por teóricos mais capacitados, para que a relação não fique bloqueada. Frequentemente, trata-se de uma dificuldade dos intelectuais em compreender a diferente lógica de luta pela sobrevivência e a alegria das classes populares.

Para muitos, o diálogo educativo é apenas uma forma esperta e hábil de melhor convencer as pessoas de sua proposta e sua visão dos problemas de saúde. Conversa-se e escuta-se para entender melhor a lógica do pensamento do outro e, assim, formular de modo mais adequado a mesma proposta anterior. É um diálogo superficial, pois não está aberto para o questionamento do outro, muitas vezes, expresso de forma confusa. Estes profissionais buscam no saber da educação apenas técnicas de convencimento mais eficazes e com maior alcance no conjunto da população. Para a educação popular, o importante não é a transmissão eficaz do conhecimento, mas a busca da compreensão ampliada da questão por meio do debate com os vários atores envolvidos. A ênfase não é a técnica educativa, mas a compreensão do contexto em torno do problema a ser enfrentado. Esta forma de conduzir o diálogo baseia-se no forte reconhecimento da importância e do limite dos vários saberes e valores de cada participante, inclusive do doutor. Por isto, outra palavra-chave, além de diálogo, é *problematização*. Diante de uma situação complexa, o importante é fazer uma roda de conversa, problematizar a situação de modo participativo e buscar estudos teóricos que contribuam no seu entendimento. Mas trata-se de uma problematização não restrita ao debate de aspectos biológicos e sanitários. Mesmo o problema mais corriqueiro de saúde está ligado com questões sociais globais. É o entendimento de cada questão, relacionando suas dimensões biológicas, psicológicas, ambientais, culturais, sociais, econômicas e políticas, que permite uma compreensão mais profunda.

A problematização, buscando compreender a complexidade das várias situações de saúde, pode parecer pouco operacional: muita conversa roubando o espaço da ação transformadora. No entanto, é impressionante como as pessoas e

os grupos comunitários, ao sentirem os diferentes elementos de suas crenças e preocupações serem contemplados e articulados no processo de problematização, animam-se e envolvem-se com garra na implementação das soluções definidas coletivamente de forma participativa. O processo coletivo de discussão já vai gerando a base organizativa para o enfrentamento da situação. Discussão coletiva gera iniciativas conjuntas de intervenção sanitária. Na discussão e ação coletiva, pessoas, que antes achavam que seus problemas eram apenas pessoais, vão se transformando em atores sociais. No enfrentamento junto a autoridades, empresas e instituições estatais, vão se percebendo cidadãos com voz e força na vida pública. Isto tem grande repercussão em suas vidas pessoais, pois aumenta-lhes a autoestima e os torna destemidos no enfrentamento, até mesmo, de situações familiares bastante íntimas. A participação neste processo transforma profundamente os estudantes e professores envolvidos. Eles se descobrem como atores sociais e ficam fascinados com as possibilidades desta construção coletiva. O individualismo centrado na infundável competição no mercado por bens materiais e simbólicos, que tanto aprisiona a maioria dos membros das classes médias, é profundamente questionado. No atual movimento estudantil dos cursos de saúde, é impressionante o número de lideranças que se formou em projetos de extensão universitária orientados pela educação popular.

Nessa perspectiva da educação popular, formar a roda para problematizar as situações de saúde mais significativas não é um exercício teórico que usa de situações concretas da prática apenas para objetivos acadêmicos. Guia-se pelo compromisso e a solidariedade com os que sofrem e são oprimidos. O critério de avaliação do processo educativo é a sua capacidade de transformar a realidade. Cada situação gera

reflexões, que geram ações. Toda ação sobre a realidade resulta em modificações não previstas, necessitando de novas reflexões. Neste sentido, educação popular é um contínuo processo de pesquisa sobre a ação. Para isto, exige inserção continuada. Na medida em que se intervêm de forma comprometida com a população, estabelecem-se laços de confiança e afeto que possibilitam a progressiva revelação de dimensões que antes eram interditas. O diálogo se aprofunda, tornando-se ainda mais educativo para todos os envolvidos. Assim, o compromisso político com a luta contra a injustiça e a doença é também um elemento metodológico fundamental para a eficácia educativa. Sem ele, o aprendizado não se aprofunda.

Por estas razões, a pedagogia da problematização da educação popular difere bastante de muitas outras pedagogias da problematização que tanto vêm sendo divulgadas. Uma delas é o PBL (*Problem Based Learning*, aprendizado baseado em problemas), muito difundido pelas agências norte-americanas de assessoria pedagógica para as universidades brasileiras. Em muitas universidades brasileiras em que estas outras pedagogias da problematização vêm sendo implantadas, o que se assiste são práticas de ensino mais ativas do que as aulas teóricas, em que conteúdos previamente planejados são administrados por meio de situações-problemas criadas pelo professor, colocadas como desafios para os alunos. As respostas corretas já existem e abrem espaço para novos problemas mais complexos. A impressão é que há uma grande similaridade com o ensino de matemática tradicional. Os elementos presentes nos problemas colocados pelo professor não são questionados pelo contato intenso com a realidade sempre surpreendente. Não há o processo de ação – reflexão – ação – reflexão... O compromisso com a pessoa sobre quem se discute a situação-problema e a transformação

da realidade em que vive não norteia a discussão. A situação-problema é apenas uma estratégia para o aprendizado.

Apesar da reflexão teórica se basear na problematização de situações concretas particulares, procura-se chegar ao entendimento de dimensões estruturais da realidade. Situações particulares acontecem a partir dinâmicas mais gerais de organização da vida que precisam ser compreendidas por reflexões abstratas. A problematização não deve, portanto, ficar circunscrita ao estudo dos acontecimentos particulares. Estudar as dinâmicas mais gerais e abstratas de organização da vida a partir da referência de situações e lutas concretas do cotidiano torna o estudo mais motivado e didático. Para a educação popular, o estudo sistemático e organizado de temas abstratos é fundamental, mas precisa estar animado e orientado pelas necessidades da luta social.

O adjetivo *popular* do nome educação popular não se refere ao público a quem se dirige. Como está se vendo em muitas universidades brasileiras, a educação popular é uma proposta pedagógica que pode ser aplicada à formação de estudantes e de doutores. Profissionais e estudantes universitários vivem também situações de opressão e estão submetidos a condições institucionais degradantes. É possível conduzir o trabalho educativo nas universidades e nas instituições voltadas para a educação permanente a partir de seus anseios, de suas buscas e de seus sonhos. Mas esta formação de estudantes universitários e doutores se torna mais transformadora quando o envolvimento e o compromisso com as classes populares emerge como centro da ação educativa. Ela deixa de se centrar nas necessidades pessoais dos estudantes e doutores para se ampliar em direção à transformação global desta sociedade em que a injustiça e a desigualdade são os elementos mais marcantes. O adjetivo *popular* do nome da educação popular refere-se, portanto, ao

projeto político que orienta sua proposta pedagógica: a busca da construção de uma sociedade igualitária e justa por meio de processos participativos, de forma que os mais oprimidos não sejam apenas beneficiados, mas atores centrais no processo de mudança.

O cuidado à família como estratégia pedagógica

Tradicionalmente, inserir estudantes na atenção básica à saúde era encarado como colocar estudantes nas pequenas unidades de atenção primária à saúde. É uma perspectiva ainda muito centrada nos serviços e pouco voltada para a vida social onde ocorre a dinâmica de luta pela saúde. O estudante acaba tendo sua atenção centrada nas ações técnicas ali desenvolvidas e nos problemas das relações entre os seus profissionais. Ali, a relação com a população acontece nos atendimentos e nas ações educativas. Por lidar com grandes públicos que frequentam de modo irregular e esporádico o serviço, tende a não desenvolver vínculos significativos com as pessoas da comunidade e seus movimentos.

Os projetos de extensão universitária, por serem mais informais e menos presos às normas institucionais, são mais livres para experimentar novas formas de intervenção. Foram criando novos modos de inserção pedagógica dos estudantes na atenção básica que se mostraram exitosos. Um deles é o de vincular o estudante principalmente com as famílias da área atendida pelo serviço. Outro é o de vincular o estudante principalmente com os movimentos sociais locais.

Nos locais onde os movimentos sociais são dinâmicos e não dominados por políticos clientelistas, eles representam as principais iniciativas de fortalecimento da rede de solidariedade na comunidade. São espaços privilegiados de amadurecimento

da consciência social dos moradores. Neles, desembocam insatisfações, conflitos, iniciativas artísticas, atividades esportistas e lutas sociais do lugar. São dinâmicos e cheios de lideranças interessantes, carregadas de vigor e criatividade. Desenvolvem formas muito inovadoras de luta social pela saúde e de apoio solidário a moradores em situações especiais de crise. A inserção de estudantes nas suas atividades tem se mostrado muito rica por apontar para novos e criativos caminhos de atenção à saúde. Mas por terem um ritmo irregular das atividades em que as principais reuniões ocorrem fora dos horários tradicionais de trabalho profissional, não é fácil organizar atividades curriculares de ensino para todos os estudantes, centradas na inserção em suas iniciativas. Pela informalidade de sua dinâmica, exige-se que os estudantes já tenham alguma experiência de trabalho comunitário.

Já a vinculação de estudantes com um número reduzidos de famílias de uma comunidade é mais fácil. A visita periódica às mesmas famílias vai possibilitando a criação de vínculos afetivos de confiança e solidariedade que vão abrindo a relação para níveis progressivos de exposição da complexa dinâmica de luta pela sobrevivência e saúde que ali ocorre. Na década de 1990, o movimento sanitário descobriu a potencialidade da atenção à família como estratégia de organização da assistência à saúde. A família é uma unidade central na articulação dos cuidados dos indivíduos. Sem abordar a dinâmica global de funcionamento familiar, é difícil obter maiores mudanças no cuidado em saúde de cada pessoa, principalmente, entre as classes populares, onde a falta de recursos e a cultura não permitem formas de vida mais individualistas, como se vê nas classes médias mais abastadas, que podem comprar no mercado os serviços e produtos que lhes permitem viver sozinhos. Entre os pobres, a vida se torna extremamente

penosa sem o apoio familiar. A abordagem dos problemas de saúde pela ação na família mostrou-se muito promissora, mas a surpresa foi descobrir que a abordagem centrada na família é também extremamente rica, pedagogicamente, para a formação profissional. A responsabilização de estudantes pelo acompanhamento de determinadas famílias, com o progressivo vínculo afetivo que traz, permite que se compreenda, pela perspectiva dos moradores, a lógica da busca de ser mais que Paulo Freire insistia estar presente em todos os grupos e pessoas. Permite ainda ir entendendo a possível contribuição do profissional de saúde para servir a esta busca, ensinando um modo de trabalho centrado nas demandas inusitadas e diversas das pessoas e não na oferta de alguns procedimentos técnicos que se foi treinado a executar.

A vida moderna incentiva uma subjetividade centrada nos interesses pessoais, na medida em que o capitalismo anuncia o individualismo e a competição como elementos fundamentais para o desenvolvimento social. A luta individual por interesses privados seria a base do progresso por estimular a concorrência. Mas o filósofo alemão Shopenhauer (1788-1860) já estranhava a característica de muitas pessoas serem tão afetadas pelo sofrimento de outros seres, a ponto de serem impelidas para uma ação que, muitas vezes, as coloca em risco de perdas e até de morte. Esta percepção de identificação profunda e intuitiva com o outro, que o torna não mais um estranho indiferente e, sim, uma pessoa “em que eu sofro apesar de meus nervos não estarem cobertos por sua pele”, é a base da solidariedade social (KENNEDY, 2003, p. 9-10). A relação emocionada com o outro abre para a compaixão e o agir intuitivo. Mas o que é considerado científico no trabalho em saúde apregoa um agir técnico desvestido de emoção para alcançar maior objetividade racional, dificultando a criação de vínculos afetivos com a pessoa

cuidada e, conseqüentemente, fechando a porta para um agir amoroso. Viver a experiência de abertura e envolvimento profundo com o outro, com suas inusitadas diferenças, a partir da oportunidade de encontro propiciado pelos chamados de seu pedido de ajuda e conhecer a criação que advém do se deixar ser levado pelo que é provocado neste vínculo afetivo, liberta o profissional do aprisionamento no si mesmo. Abre-o para a possibilidade de novas formas de viver não submetidas à cultura do individualismo. Neste sentido, a inserção do estudante, desde o início do curso, em ambientes de trabalho profissional que facilitem a vivência de vínculos afetivos fortes no cuidado em saúde, pode criar condições para o acesso a emoções, percepções de sentidos e intuições que, durante milênios, foram elementos fundamentais na condução da prática médica, mas que foram deixados de lado nos últimos dois séculos.

A responsabilização assumida com seriedade e o vínculo afetivo, criado entre o estudante e os membros das famílias acompanhadas, impedem que a relação se rompa diante dos usuais choques de valores, mal entendidos, incompreensões dos diferentes contextos de vida e insucessos que surgem no processo de busca de soluções para os problemas de saúde. Entre raivas, frustrações e desânimos, o diálogo continua. O vínculo afetivo aproxima pessoas com grandes e surpreendentes diferenças, causando espanto e movimentos de afastamento. Frequentemente se encontra com o que parece ser inaceitável. São diferenças que incomodam muito, pois este outro tornou-se próximo e importante. Não é mais um outro distante, cujas características estranhas apenas geram curiosidade. Como nas relações de enamoramento, o vínculo afetivo e o compromisso estendem a relação apesar das usuais situações de aparente impasse, criando condições para o surgimento de soluções surpreendentes. A emoção, quando presente,

instiga o funcionamento de poderosas formas inconscientes de inteligência, fazendo aflorar intuições que são contextualizadas e aperfeiçoadas nas conversas. O vínculo afetivo possibilita a integração com caminhos surpreendentemente diferentes do outro. Este vínculo gera um olhar compreensivo e terno para com a lentidão do processo de transformação subjetiva e grupal. Os imprevistos caminhos de reorganização da vida e do tratamento, construídos nesse tipo relação de diálogo, superam o modelo dominante, logicamente organizado e reproduzido, de exercício do trabalho em saúde. O fascínio com estes resultados, abre o estudante ainda mais para relações participativas e democráticas. Torna-o aberto para a diversidade humana. Ajuda-o a superar o encasulamento nos valores da família e da classe social em que foi formado. Inaugura-o em um novo modo de processamento subjetivo que terá grande repercussão em sua futura vida profissional e pessoal.

O envolvimento amoroso, entre profissionais e pessoas em cuidado, abre possibilidades de comunicação que vão muito além daquela expressa pelos gestos e pelas palavras. Há uma semiologia e uma terapêutica que se expandem a partir do vínculo emocionado e que não se encontram nos compêndios acadêmicos tradicionais, mas que vêm sendo milenarmente proclamadas por terapeutas de diferentes civilizações como fundamentais. É preciso experimentá-las para conhecê-las, mas este envolvimento emocional precisa ser conduzido com habilidade para não fazer o profissional se desabar e se tornar inoperante diante de problemas mais tensos. A convivência prolongada com algumas famílias possibilita esta experiência e este aprimoramento da relação afetiva para que ela seja operativa. Permite treinar a aplicação, no trabalho em saúde, da experiência amorosa e humana em que todos os estudantes já foram iniciados nas suas próprias vidas pessoais.

A vida pulsa de forma fascinante e misteriosa em todos os grupos sociais, mas entre os pobres latino-americanos, esta pulsação se revela de forma mais escancarada pelo jeito emocionado e aberto como vivem e se mostram. Com sua carência material e maior valorização das relações afetivas, costumam acolher com alegria estudantes ainda com poucos conhecimentos técnicos para oferecer. Valorizam, antes de tudo, a relação de amizade e solidariedade destas pessoas de modos tão diferentes para eles, que são os estudantes universitários. Os estranhamentos, vindos deste encontro de diferentes, instigam tentativas de explicação do que parecia ser natural e imutável. As novas conversas, possibilitadas por este encontro pouco usual em uma sociedade em que a divisão de classes sociais estabelece poderosos muros invisíveis entre as pessoas, ajudam na organização de pensamentos e afetos embaralhados no inconsciente diante de uma vida cheia de correrias e tensões. O entendimento dos diferentes contextos culturais e materiais, que explicam hábitos e comportamentos locais, propiciado pelo diálogo a partir do estranhamento, vai abrindo a possibilidade de mudança. Tudo isto, no entanto, só é possível se o estudante se aproxima da família com a perspectiva da educação popular e, não, com vontade de ensinar a maneira correta de viver para seres tidos como ignorantes e carentes. Causa uma grande surpresa aos profissionais de saúde, que aprenderam a se relacionar com a população oferecendo atendimentos e informações técnicas, constatar a alegria, a amizade e as transformações que surgem de uma relação que parece inicialmente ter tão pouco para oferecer.

No processo de acompanhamento às famílias, vão surgindo problemas para os quais os estudantes e os supervisores não têm soluções adequadas. Muitas vezes, até acham que seus conhecimentos anteriores são capazes de oferecer essas

respostas, mas no acompanhamento vão ficando evidentes os seus limites. A convivência a longo prazo e o vínculo afetivo, que torna o sofrimento do outro significativo para o profissional, são elementos fundamentais para o desmascaramento da ilusão na capacidade do conhecimento científico especializado dar conta de resolver a totalidade das necessidades de saúde da população. Diante destas dificuldades, o estudante é motivado a estudar; conversar com outros professores, debater com o agente comunitário de saúde responsável pela família e outros membros da equipe local de saúde, rememorar leituras anteriores, discutir com colegas, pedir apoio de líderes comunitários, pesquisar na Internet, etc. Não é um estudo para conseguir nota alta e ficar bem com o professor. Não é, portanto, uma substituição do ato de estudar. Trata-se de um estudo a serviço do outro e motivado por seu sofrimento. Coloca o conhecimento no seu devido lugar: a serviço da felicidade humana e, não, voltado para o poder e diferenciação do profissional. Articula diferentes campos do conhecimento, abrindo-se para a interdisciplinaridade.

Esta perspectiva de trabalho pedagógico vai além da interdisciplinaridade, pois não se restringe à integração de saberes das diferentes disciplinas científicas, na medida em que articula também os saberes e iniciativas populares presentes na comunidade. Por estar regido pela compaixão, articula ainda dimensões emocionais e intuitivas que as classes populares latino-americanas sabem tão bem trazer para o enfrentamento de seus problemas. Rege-se também pela curiosidade espontânea presente nos estudantes e moradores, resgatando-a como fonte de desenvolvimento humano. Neste processo de revalorização das dimensões subjetivas no trabalho profissional, vai surgindo espaço para criações artísticas (peças de teatro, panfletos, programas na difusora local, músicas, cartazes, poesias, pequenos shows, festas, atos religiosos) que resgatam a beleza, a

criatividade e a poesia do trabalho em saúde. Ensina o estudante a superar o caráter restrito à dimensão racional das ciências da saúde desenvolvida na modernidade.

Interdisciplinaridade e integração com o saber e a garra de luta da população são ainda insuficientes para resolver a totalidade dos problemas com que se depara no contato intenso com a realidade, de uma forma emocionalmente envolvida que permita perceber as manifestações sutis das necessidades das pessoas. Muitos problemas enfrentados são complexos demais para serem curados. Estão amarrados à miséria, opressão e a tradições culturais arraigadas que dependem de profundas transformações políticas, subjetivas e materiais de longo prazo e de caráter internacional. São problemas profundos demais para serem curados apenas pelo trabalho em saúde, mas não para serem cuidados. Cuidar significa ocupar-se dos problemas passíveis de serem enfrentados na circunstância do momento, pondo-se à disposição de acordo com as condições exigidas por eles e não nas condições oferecidas tradicionalmente pelos serviços e pelas tradições profissionais de atuação. Significa responsabilizar-se mesmo não tendo soluções técnicas bem definidas, não deixando que pessoas, com pouca capacidade de enfrentamento da crise de vida a que estão submetidas, fiquem abandonadas e sozinhas. O sofrimento não se anula, mas alguns dos seus motivos vão sendo transformados. Mudam-se as formas e o peso com que este sofrimento influencia a vida da família.

Vai-se descobrindo a força terapêutica da presença amorosa, tão desconsiderada no discurso científico das profissões de saúde, capaz de gerar o crescimento da flor de lótus nos pântanos mais sombrios⁹⁹. Acompanhar a força surpreendente

99 Metáfora frequentemente usada pelas tradições orientais de espiritualidade para expressar este fenômeno fascinante. Lótus é uma planta com linda e delicada flor branca que cresce nos pântanos..

da vida se manifestar em situações de crise, nas quais a precariedade é a marca maior, é extremamente gratificante para o profissional principalmente quando se percebe que a sua própria atuação foi significativa no processo. Assemelha-se à posição do artista vendo sua obra se constituir por uma ação que tem dimensões intencionais e outras provenientes da intuição e de intercorrências externas, totalmente fora do controle da vontade. O artista se surpreende com sua obra. Talvez o maior aprendizado que o estudante pode ter a partir do envolvimento intenso com famílias em situação de crise seja o despertar para a possibilidade e os caminhos de seu trabalho passar a ser local de densa criação artística e amorosa. É um aprendizado que rompe com o modelo dominante de atuação das profissões de saúde, no que a filosofia da ciência vem chamando de superação do paradigma da modernidade na ciência. Trata-se de um aprendizado em que uma experiência vivencial forte é muito mais significativa do que sofisticadas discussões filosóficas.

As experiências universitárias, nesta perspectiva, apontam para a importância da valorização do trabalho em grupo. O acompanhamento de cada família deve ser assumido por grupos de dois ou três estudantes. Os estudos sobre as dificuldades enfrentadas devem ser feitos em grupos maiores, incentivando o compartilhamento de experiências. Até as avaliações precisam ter seus critérios e caminhos de operacionalização discutidos entre os envolvidos. Quando é possível integrar, no mesmo projeto pedagógico, estudantes de diferentes cursos universitários, o resultado é muito mais enriquecedor, ajudando a avançar em direção à interdisciplinaridade e à superação do corporativismo. Infelizmente, as reformas curriculares, sendo feitas curso a curso, não têm expandido projetos pedagógicos que integrem alunos de diferentes profissões.

As disciplinas curriculares e os projetos de extensão universitária, baseados na inserção precoce do estudante em situações sociais de busca da saúde e orientados pela educação popular, significam, portanto, espaços de integração dos diferentes saberes ensinados de forma fragmentada em outras disciplinas do curso e de integração das quatro dimensões do processo de elaboração subjetiva apontadas por Gustav Jung: a racional, emocional, intuitiva e sensorial.

Como o agente comunitário de saúde, o estudante passa a atuar como mediador entre a família e os serviços de saúde. Como seu vínculo maior é com a família, passa ver os serviços e seus futuros colegas de profissão de forma crítica, na medida em que vai percebendo os limites de suas ações em responder às necessidades das pessoas que cuida e com quem está ligado. Ao tentar ajudá-las a serem atendidas nos diferentes níveis de atenção da região (serviços de atenção primária, secundária e terciária à saúde), aprende sobre os meandros dos constrangimentos institucionais que dificultam um atendimento de qualidade. Aprende a olhar os serviços de saúde com os óculos dos usuários. Isto será uma importante referência para quando for futuramente buscar, como profissional, melhorar seu serviço e as políticas de saúde, podendo, então, não ficar totalmente submetido à lógica corporativa e técnica como usualmente acontecem estas iniciativas.

O envolvimento dos estudantes, iniciado a partir do vínculo a algumas famílias, com a complexidade da dinâmica social povoada de sofrimentos, opressões e muitas possibilidades de fascinante criação coletiva, pode despertá-lo da alienação individualista e consumista difundida pela sociedade capitalista e que marca tão fortemente a juventude. Da compaixão com os membros das famílias acompanhadas vêm a luta pela melhoria de suas condições, a percepção da origem social de

muitos dos seus próprios problemas pessoais, o contato com os inúmeros constrangimentos políticos e culturais que dificultam a superação das dificuldades, o conhecimento de outros atores sociais envolvidos em lutas semelhantes, a descoberta de suas potencialidades pessoais como ator no jogo social e o encontro, em sua vida, da alegria e fascínio do trabalho coletivo criativo com significância social. O processo prolongado de acompanhamento às famílias e às redes locais de apoio social lhes permite ir experimentando, observando os efeitos e treinando as diversas atitudes de manejo das relações interpessoais e grupais. O trabalho em grupo com outros colegas da universidade ajuda a refinar o traquejo para o trabalho coletivo. Tudo isso tem possibilitado a emergência de muitas lideranças estudantis a partir deste tipo de experiência pedagógica nas universidades. Lideranças dispostas a se lançarem com garra na luta por projetos incertos e que, à primeira vista, parecem insensatos. Lideranças que têm feito diferença no processo histórico de construção de uma sociedade mais solidária.

Para o professor, é muito bonito assistir a transformação dos educandos: de pessoas individualistas e inseguras, frequentemente presas no consumismo capitalista, em atores sociais ativos; de pessoas indignadas e queixosas das maldades do mundo, em sujeitos atuantes com habilidades de enfrentamento. O professor também se renova no contato com o ânimo e a inquietude da juventude portadora de novas formas de estar no mundo. As situações concretas trazidas pelos estudantes para debate e as suas reflexões desafiam e questionam antigos conhecimentos, estimulando-o para novos aprendizados. Sua vida pessoal é transformada quando tem acesso, de forma mais intensa, à alegria, vibração e busca criativa dos alunos. A pedagogia participativa salva o professor do academicismo que o aprisiona em lutas infundáveis por

respeitabilidade e poder que isolam do contato mais direto com a dinâmica da vida, ao mesmo tempo, poética e dramática.

Nestas experiências pedagógicas, o papel do professor é totalmente transformado. Ele é, antes de tudo, o cuidador do espaço pedagógico de inserção na comunidade e de debate entre os atores envolvidos. Uma série infindável de problemas, mal entendidos, conflitos e carências de recursos pedagógicos tendem a ir surgindo nesta prática social que toca em poderes e costumes já fortemente estabelecidos. O conteúdo ensinado diretamente pelo professor deixa de ser o centro do aprendizado. O centro passa ser a relação dos estudantes com a realidade, as conversas entre eles, os estudos provocados e as trocas afetivas. O professor tem o papel importante de comandar a organização e criação de condições para que estas relações ocorram de forma rica do ponto de vista pedagógico e de modo a responderem aos interesses da população assistida. Precisa ter sensibilidade para perceber entraves não claramente expressos. Precisa ter conhecimentos teóricos amplos que permitam apontar alguns caminhos iniciais de estudo para as tão diversas e inesperadas situações que continuamente aparecem e para trazer estudos que ajudem a esclarecer os preconceitos, medos e constrangimentos pelo poder que frequentemente surgem. Mas principalmente o professor precisa ter habilidade de manejo das relações grupais para ajudar para que os diversos interesses e peculiaridades dos estudantes e da comunidade possam ser negociados e priorizados com calma, sabendo, para isto, conviver com situações de tensão e conflito, bem como com a insatisfação dos alunos. A insatisfação é elemento fundamental para motivar a busca teórica.

Na estruturação de projetos pedagógicos nesta perspectiva, mais importante do que os aspectos formais dos serviços de saúde onde os estudantes vão ser inseridos

(proximidade da universidade, estrutura física dos prédios, capacitação técnica da equipe, etc.) são os aspectos informais como a existência de relação de confiança com lideranças locais, a presença de movimentos sociais participativos e não dominados por políticos clientelistas, a ausência de grupos estruturados ligados ao narcotráfico e o nível de entrosamento da equipe de saúde com a população. As relações humanas locais são muito mais importantes do que as condições materiais da região para o êxito do projeto.

A dinâmica entre o instituinte e o instituído

Para muitos, o aperfeiçoamento institucional passa essencialmente pela incorporação de novas propostas baseadas em estudos de grandes autoridades acadêmicas, principalmente se forem dos países mais desenvolvidos. São mudanças planejadas por meio de projetos logicamente estruturados definidos por grupos de especialistas e implantadas a partir de decisão dos setores mais elevados de hierarquia da instituição. A escuta dos estudantes, funcionários e professores é feita na fase de diagnóstico pelos especialistas contratados, mas o processamento das informações recolhidas é feito apenas pelas autoridades acadêmicas. Na fase de implantação, as oposições e considerações que surgem são julgadas apenas como “resistências à mudança” e enfrentadas como algo que precisa ser contornado. Os estudos teóricos nacionais e internacionais são importantes, mas não é só o grupo de especialistas formado nas instâncias centrais de poder que tem acesso a eles. Estes estudos estão repercutindo também entre os estudantes, professores, funcionários e seus movimentos, inspirando novas iniciativas e propostas de mudança do ensino, que vão sendo experimentadas e aperfeiçoadas na realidade concreta da universidade e vão

gerando grupos organizados, empenhados na transformação institucional. Sem a valorização destas iniciativas e dos atores envolvidos na mudança, é difícil conseguir transformações mais profundas em instituições complexas. Eles trazem um saber de adequação da teoria pedagógica às circunstâncias locais e explicitam interesses que, muitas vezes, não são percebidos por especialistas ligados ao poder institucional.

A universidade e as secretarias de saúde são instituições dinâmicas em que o novo e o velho convivem e se enfrentam. São atravessadas pelos jogos de poder, opressão e resistência que marcam o conjunto da sociedade. Suas rotinas e tradições são a cristalização dos resultados de lutas anteriores, mas a insatisfação pulsa, gerando sonhos, conversas, pequenas iniciativas de resistência e novas propostas que vão surgindo inicialmente de modo informal nos subterrâneos do estabelecido. É o movimento social dentro dessas instituições. Os projetos de extensão universitária são as formas mais usuais de estruturação destas novas propostas nas universidades, por serem submetidos a menor nível de exigências burocráticas. São o instituinte tentando transformar o já instituído. Mas o que é informal e pouco estruturado tem pouco alcance e está sempre correndo o risco de ser provisório. Por isto, o novo luta para se tornar instituído. O alternativo quer ser hegemônico. Para isto, há um longo processo a ser percorrido de adaptação às exigências mais gerais da instituição, de formação de alianças e de enfrentamento dos interesses contrariados. O novo, ao ser instituído, incorpora parte do velho. Como tudo que é instituído, torna-se menos flexível e menos permeável às novas exigências e propostas dos novos tempos. O que era novo e se instituiu, vai se tornando velho. Passa a ser questionado por outros novos movimentos sociais. Outros movimentos instituintes se organizarão.

Nos cursos universitários de saúde e nos núcleos de educação permanente das secretarias de saúde assiste-se atualmente a momentos de institucionalização de muitas propostas que há pouco tempo eram alternativas. Algumas destas instituições já estão mais avançadas neste processo. Mas, mesmo ali, é preciso estar aberto para as novas oposições e propostas que estão a chegar, trazendo a renovação necessária para uma sociedade que, apesar de ser tão precária, está marcada pela fome do infinito. Não há novo perpétuo. O recentemente instituído já precisa estar aberto para a renovação, acreditando na importância desta dinâmica de construção e desconstrução. Aceitar, inclusive, ser também vidraça para as pedras dos movimentos sociais.

Durante toda a modernidade, sempre existiram profissionais de saúde que, apesar de formados dentro de uma racionalidade instrumental centrada na ação sobre o corpo biológico, souberam encontrar seus caminhos para uma ação ampliada sobre a dinâmica de luta pela vida. Educaram-se nas situações mais imprevistas em que a pulsação da vida diante da crise do viver se manifestou de forma tão intensa a ponto de romper com as viseiras do disciplinamento de seus olhares. O trabalho em saúde, como poucos, cria estas oportunidades. Foram profissionais muito respeitados em seu tempo e em sua comunidade e, muitas vezes, considerados heróis pela sociedade. Alguns, anônimos, foram heróis apenas para pacientes e familiares por eles atendidos. Outros, foram enaltecidos em filmes, romances, poesias e na mídia. Nas faculdades, clama-se continuamente pela humanização do trabalho em saúde, sem discutir seus caminhos, nem criar oportunidades consistentes de treinamento das habilidades necessárias. Não basta haver alguns heróis, anônimos ou reconhecidos. É preciso ir além do tempo em que este tipo de postura diante dos problemas de saúde era

considerado uma prática alternativa. Algo enaltecido e admirado, até por ser raro. É necessário que esta preocupação se desdobre em estudos bem estruturados, desvendando mais claramente os caminhos da intervenção profunda sobre os problemas de saúde. É preciso que as iniciativas concretas, já em andamento, sejam valorizadas e disseminadas para influenciar a formação de todos os profissionais. Não basta que alguns profissionais de saúde saibam atuar de forma criativa e humanizada. É fundamental que esse saber se generalize nas instituições, encontrando os caminhos administrativos de sua operacionalização.

Referência

KENNEDY, E. Prefácio. *In*: CAMPBELL, Joseph. *Tu és isso: transformando a metáfora religiosa*. São Paulo: Madras, p. 9-22, 2003

Boa sorte¹⁰⁰

Maria Amélia Medeiros Mano

Juliana conheceu Ademir há dez anos. Ele vinha de um casamento conturbado, com ex-esposa usuária de drogas. Perdeu os dois filhos para a adoção de famílias estrangeiras. Família de origem desorganizada e desunida. Mas se apaixonaram e acharam que valia a pena ir adiante. Juliana engravidou e teve Gabriel que teve um problema na hora do parto e ficou com uma seqüela neurológica importante. Gabriel tem oito anos, não caminha, tem grandes olhos azuis e poucas vezes perde o bom humor.

Juliana dá conta de Gabriel praticamente sozinha. Leva e traz para uma instituição pública de estímulo que aguardou “na fila” por quase quatro anos para poder entrar. Lembro de quando me disse que tinha conseguido a vaga. Estava maravilhada, sem pensar no tempo perdido de espera, mas apostando no tempo e na esperança de avanços e melhoras. E Juliana e Gabriel aguardam, sorrindo, o ônibus adaptado para cadeirantes que sempre atrasa.

Gabriel tem uma rigidez e um espasmo muscular intenso nos membros inferiores, tanto que fez uma fratura de quadril e sentiu, por um tempo, muita dor. O traumatologista indicou uma cirurgia não só para corrigir as seqüelas da fratura, mas algumas outras cirurgias musculares que melhorariam muito a qualidade de vida dele. Mas é preciso esperar, e um ano já se foi.

Para esses espasmos, Gabriel usou um medicamento especial que era retirado, mediante processo, na farmácia

100 Texto originalmente publicado no blog Rua Balsa das 10, em 03 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://balsa10.blogspot.com.br/2015/02/boa-sorte-maria-amelia-mano.html>.

especial da Secretaria Estadual de Saúde. Certo dia, mandaram um documento pedindo que Juliana se justificasse em relação ao medicamento, porque o Estado estava revendo os processos de medicamentos de alto custo. O conteúdo tinha uma linguagem jurídica de quase “intimação” e Juliana pensou que teria de pagar por tudo que já tinha usado. Teve insônia. Teve medo.

Tranquilei Juliana. Fiz uma justificativa em laudo bem detalhado. Relatei as dores da fratura, as tentativas de outros remédios, sem sucesso. Idas e vindas. Burocracia. Tudo em vão. O Estado não respondeu. Juliana seguiu comprando o remédio por conta própria até que ele sumiu das farmácias. Como única opção, Gabriel está usando uma outra droga que alivia o espasmo, as dores, mas o deixa sonolento durante o dia.

Ademir é “um aventureiro”. Durante os dez anos de relação, ele teve muitos períodos distante: até três meses! Sempre volta. Juliana sempre perdoa. Gosta dele e pensa nos filhos que ele perdeu na vida, possivelmente em algum período de ausência. Pensa no amor que Gabriel tem por ele e que ele tem por Gabriel. Não sabe bem onde vai Ademir. Diz que, por tempos, vai ver a família que mora longe. Mas sabe que já teve um filho com uma mulher, um filho sem problemas, saudável...

Ademir quer ter mais filhos. Juliana não se anima. Sabe que ele é instável e sabe do trabalho que passa com Gabriel, sozinha. Ainda, ela quer “evoluir na vida”, quer estudar, terminar o ensino médio, fazer faculdade de Serviço Social ou Psicologia. Sonho de toda vida: queria muito, um dia, ser professora. Mas desistiu ao saber que a ex-amante de Ademir é professora, o que a fez ficar desencantada, “pegar nojo”.

Agora Juliana está ansiosa, triste, pede desculpas por chorar. Ademir fez acordo com o patrão e saiu do emprego. Não está mais com carteira assinada, não bate ponto, não tem mais vínculo. Está livre. E quando fica livre sempre tem o risco

de “sumir”. Vive, agora, de pequenos serviços: está pintando um muro. Juliana dorme sobressaltada. Sabe que já aconteceu. Ausência. Que pode acontecer novamente e já se prepara. Espera que sempre existam muros para pintar.

Atendo Gabriel que grita meu nome e sorri cada vez que me enxerga no ônibus, na rua, na recepção do posto de saúde. Atendo Ademir, um homem que perdeu dois filhos por ausência e que tem um filho que pouco conhece. É homem de estranhas asas de ir e vir, mas é Gabriel, o filho que não anda, o filho que ele chora quando fala, tão grande o amor. Atendo Juliana que adora ler os livros da igreja e histórias de pessoas especiais, “histórias edificantes”, “exemplos de vida”, me diz ela. Juliana faz faxina. Juliana tem só 30 anos.

É manhã de sábado e caminho na rua próximo ao parque. Um senhor de idade, cabelos brancos, se prepara para o dia de trabalho. Roupa de palhaço, se pinta na calçada, vai para a feira. Vai vender balas. Peço licença para bater uma foto e ele autoriza e arruma os balões coloridos para aparecerem bem de frente, bem bonitos. Quando agradeço, ele sorri e me diz: “Boa sorte!”. Por alguma razão, lembro de Juliana, Gabriel e Ademir.

O que me faz lembrar? Não sei bem... penso que é essa ternura universal, sem nome, sem razão. O sol da feira da manhã de sábado. A emoção de Ademir ao falar de Gabriel. Gabriel que sonha em andar em 2015. Juliana e sua incansável capacidade de cuidar, de esperar, de perdoar, de amar e de acreditar. O sorriso do palhaço, velhinho, que se pinta em público para vender balas e me deseja boa sorte. Sim, a vida deveria ser mais doce...

Nova palavra¹⁰¹

Maria Amélia Medeiros Mano

*Meu amor
Me ensina a escrever
A folha em branco me assusta
Eu quero inventar dicionários
Palavras que possam tecer
A rede em que você descansa
E os sonhos que você tiver
(Oswaldo Montenegro)*

Negra, Joana nasceu em família humilde e cedo saiu de casa. Teve paixão grande, casou cedo, criou 5 filhos em casa quase caindo. Casa de papelão e lata. Aguentou a bebida e a violência do primeiro marido. Passou pela fome e pelo abandono. Voltou a amar e, aos poucos, melhorou a casa, a vida e foi removida da vila por conta das obras da copa.

Já na casa nova, Joana perdeu um filho para o tráfico e sua família, ela própria, teve que sair da casa, da comunidade. Teve noites longas, trocou de casa, trocou de vila. Passou dias sem sentido para viver a não ser se proteger e proteger os filhos. Conseguiu se adaptar a um novo lugar, novos vizinhos e mesmo distante, queria continuar a ser atendida por mim, na unidade de saúde.

Lembro de quando chegou em consulta, após a perda do filho: “doutora, agora sou mãe de um filho a menos...”. Lembro de falar de uma dor que não sarava. Lembro de quando falou

101 Texto originalmente publicado no blog Rua Balsa das 10, em 18 de agosto de 2014. Disponível em: <http://balsa10.blogspot.com.br/2014/08/nova-palavra-maria-amelia-mano.html>

do medo, da necessidade de sair e seguir. Senti falta quando Joana se ausentou e fiquei feliz quando voltou a consultar, a falar de si e dos rumos.

Voltou a sorrir, aos poucos e, um dia, Joana não perdeu a oportunidade de resgatar um sonho antigo: estudar. Então, ela voltou a estudar e a cada consulta, me contava de um conhecimento novo, com o olhar de criança que aprende a ler. Com a surpresa de quem descobre um mundo novo.

Um dia Joana chega iluminada, bem enfeitada, vestida de vermelho. Diz que aprendeu uma palavra nova que gostou muito: resiliência. Pergunto o que entendeu da nova palavra. Ela me responde que resiliência é a capacidade de fazer uma coisa boa de uma coisa ruim. E sorri... sorrimos e, ao final, como de costume, nos despedimos, marcando um novo encontro.

Penso na palavra resiliência, conceito da física: propriedade de acumular energia a ponto de não romper sob estresse. Tem a ver com elasticidade, plasticidade. Na ecologia, é definida como capacidade de recuperação de um ambiente frente a um impacto ambiental. No mundo dos negócios, é qualidade de quem retorna ao equilíbrio emocional após sofrer pressão.

Na psicologia é a capacidade de superar obstáculos, resistir às situações adversas, mantendo-se firme. Passando para o coletivo, é a capacidade de comunidades e populações de seguirem seus caminhos, superando traumas, catástrofes. Mas para mim, a partir daquela tarde, fica a compreensão da Joana, porque ela é aprendiz e professora de vida.

Para Joana, ser resiliente é mais que sobreviver, superar. Para ela, ser resiliente é fazer de uma coisa ruim, uma coisa boa. Assim, não basta se erguer do chão e seguir, é preciso dar um salto. Não basta se olhar novamente ao espelho, é preciso se tornar mais bela. Não basta parar de chorar, voltar a sorrir,

é preciso apostar em uma alegria maior. Não basta recuperar a esperança, é preciso apostar em um sonho novo.

Aprendo com Joana, que a definição das palavras não está no dicionário, mas em outras linhas que cada vida percorre. A palavra só tem significado quando conta a nossa história. A nossa história ganha nome quando a palavra tem sentido. Assim, cada palavra pode ser nossa e é única. Cada palavra é uma invenção nova, um jeito novo de nomear o vivido. E pode mudar, quando muda o passo, quando muda o tempo.

Para amantes ausentes, a palavra saudade tem nome, cheiro, toque e sabor. Sonhar pode ser a experiência ou o desejo, nas definições, mas é rosto de criança, jardim florido ou encontro de irmãos distantes. Tudo depende do dia e do sonho e depende de quem sonha. Assim, para mim, em 20 minutos de um fim de tarde de agosto, ternura é o sorriso de Joana, esperança é o olhar de Joana, e Joana é essa escolha, essa aposta, essa vida que vale a pena escutar e ter a honra de partilhar.

Paredemeia¹⁰²

Maria Amélia Medeiros Mano

*Olho que não fecha espera o dia
Entrar pela brecha da veneziana.
Sono que não chega, noite que não cessa.
Dia que só dá a luz com cesariana.
Olho que não fecha fica de vigia.
Ladra quando passa a caravana.
Bebe luz elétrica, semeia ventania.
Olho que não fecha queima que nem
taturana.
Vento de bala perdida zunindo na orelha.
É de paredemeia é de paredemeia.
Carro de bombeiro, grito, velha que chuleia.
É de paredemeia, é de paredemeia.
É de paredemeia, menino/ É de parede-
meia.
Não dorme que a tristeza mora/ É de
paredemeia.
(Kléber Albuquerque)*

Em casas de vilas de classes populares, não é força de expressão dizer “compartilhar o mesmo teto”. As pessoas compartilham, sim, porque as divisórias das peças não vão até o telhado, mas até uma certa altura. Meias paredes trazem, os sons que se escutam em uma única peça dividida: prazeres, choros de filhos, lamentos de velhos, brigas de casais, tosse e suspiro, vida sob as mesmas vozes, cheiros e dores.

A parede é de um material duro que fala muito pouco, seja tijolo, seja madeira, seja lata, seja papelão. Mas para quem conhece um pouco das histórias compartilhadas, sem divididas,

102 Texto originalmente publicado no blog Rua Balsa das 10, em 03 de junho de 2014. Disponível em: <http://balsa10.blogspot.com.br/2014/06/paredemeia.html>

a parede tem vida. As paredes contam das guerras diárias, das destruições e construções diárias dos amores e dores que não têm tempo, mas têm verdade na metade, inteireza de sentidos, de sentimentos.

Para enxergar a meia parede além da parede, além, acima do espaço vazio de partilha até o teto, é preciso calma, é preciso alma. A poesiamúsica que escolho para iniciar este texto fala de um dia que entra pela brecha. Fala dos olhos atentos, das vozes, dos barulhos das balas zunindo, do sono difícil, do sonho difícil, da tristeza que mora em paredemeia.

É o simples, o miúdo que diz muito, anuncia música e cena. Consigo fechar os olhos e ver melhor a casa, a parede, a família, o menino com seus olhos de semear ventania... Olhos semiabertos, busca distante do dia que nasce, do dia que morre, da esperança que passa correndo com o cachorro, com a carroça, com a bola correndo no campinho de areia...

Essa é a alma da imagem única que ajuda a entender, a construir o sentir e o criar, o cuidar. O que vemos somente com os olhos é mera cor, o que vemos além olhos é mero coração. Coração de ventos nas roupas estendidas nos varais, das frestas das tábuas. Coraçãovão. Vão: pequeno espaço de entrar luz, luz repartida por mil mãos e entre os dedos, brechas de olhares e carinhos por onde escorrem os dias.

Um dia¹⁰³

Maria Amélia Medeiros Mano

*Podem avisar, pode avisar
Invente uma doença que me
Deixe em casa pra sonhar
(Marcelo Yuka)*

Tem dias que entendo. As pessoas me olham e pedem e, tem dias, que finjo que acredito. E pergunto mais para saber: carrega frutas na companhia de abastecimento de hortifrúti, mistura cal com cimento, limpa o chão do shopping, atende no balcão, carrega carne para o frigorífico, lava roupa, cozinha em caldeirão, controla ticket no estacionamento, faz ligação para vender um produto, carrega fardo, mata um leão por dia...

Daí um dia, briga com o namorado, o irmão usuário de crack não dorme em casa, a patroa desconfia dela que levou o brinco da menina, a filha chora de saudade do pai que não a visita, o pai recomeça a beber, alguém bate em alguém, alguém grita com alguém, a vizinha perde o filho assassinado, a mãe vai visitar o filho na prisão. Ou nada. Ou a vida. Ou só chove. Só venta. Só faz sol forte, forte demais, forte demais, demais...

O jeito é ir para a fila. Metade do dia decidindo o que fazer. Outra metade do dia entre fila e atendimento. “Pode me dar um atestado?”. Um dia. Só um dia. O que resta do dia. O que restou da indecisão e da estadia no posto de saúde. O dia para esquecer, o dia para sonhar, o dia para nada fazer, nada. Porque

103 Texto originalmente publicado no blog Rua Balsa das 10, em 04 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://balsa10.blogspot.com.br/2013/12/um-dia.html>.

nada é essencial. Nada é refúgio do que não se pode fugir, do que se tem que enfrentar amanhã. Porque amanhã é outro dia (?).

Sei que inventam uma doença, como inventam poucas horas do dia, para sonhar, para viver em um mundo sem a opressão, a obrigação, a acusação, a humilhação, o peso e a incompreensão de um dia de trabalho. Sei que, muitas vezes, o que carimbo são horas de redenção e esperança, descanso e até apatia. Mas são horas que cada um tira para ser o que quer ser. E se o fundamento é só burlar a vida, ela volta no dia seguinte, sem dó.

Sim, me incomoda a meia verdade. Também avalio quem, como, o que está por trás. E, muitas vezes, nego o dia. Porque um dia a menos para um, pode ser um fardo a mais para outro. Mas, em geral, é um dia ou, já disse, meio dia. É meio dia para resolver a briga, visitar a mãe no hospital, se recuperar da visita do filho na prisão, descansar os braços das caixas de frutas, descansar os ouvidos dos gritos da patroa, chorar, dormir, desejar...

Em alguns muitos momentos, muitos dias, eu mesma proponho: um, dois, três dias... sim, para sentir uma manhã diferente das outras, para almoçar em família, para ver os filhos voltarem da escola, para experimentarem uma nova receita de bolo, para verem amores distantes, para cantarem mais leves no banho, para decidirem os próximos dias, os próximos caminhos, os próximos dias. Às vezes, um dia pode ser revolucionário!

Em um dia se faz um filho, nasce um filho e morre um irmão. Um dia, aprendi com o tempo, como o olhar apreensivo dos pacientes ao estudar meus gestos, minha escrita e meu carimbo, tal qual martelo de juiz, decisivo ao fazer a sentença de quantos dias se tem para ser só mãe, só filho, só irmã, só gente. Tal qual fazer nada, ser gente é essencial para seguir. Seguir martelando, misturando massa, tempero e criando filhos.

“Pode avisar”, diz a música que repito em silêncio, tantas vezes. “Invente uma doença que me deixe em casa para sonhar”, canto. E mais do que a invenção, mais do que a doença que nem sempre tem nome, penso no sonho. Queria perguntar mais do sonho do que da dor. Mais do desejo do que da náusea. Mais da esperança do que da tontura. Mais do amor do que da cólica. Mas pelo constrangimento da meia verdade, respeito o segredo.

E respeito, sabendo que haverá o tempo de compartilhar, o tempo de não se envergonhar, o tempo de dizer mais de si e da vida, tempo de confiança, nunca sem medo. Pois para quem luta por somente um dia, meio dia para sonhar, o medo é companhia. Silenciosos, médica e paciente admitem, juntos, um dia para sonhar. Ambos, de alguma forma, pactuam, com um olhar e um sorriso. E depois que se separam, mergulham em suas solidões.

Ela, ele, sai feliz, pensando no tempo que tem, que é pouco, mas é raro. Eu fico, feliz, mas desejando mais tempo de escuta para saber se tem sonho ou se é só fuga, se é só a realidade que quer mandar para longe. Daí, em vez da receita convencional, muitas vezes escrita para justificar para ambos a existência de alguma moléstia, queria ter também a liberdade de prescrever poesia, por de sol, colo de mãe, beijo de amor.

E receito, sim, de um outro jeito, quando me sinto próxima, quando o vínculo e a confiança se estabelecem. Receito o aconchego de uma sopa de vó e o carinho da massagem nas costas da esposa. Porque sei que doença é quando não temos esperança, carinho, atenção e sonho. Porque sei que um dia é pouco, muito pouco para sonhar. Mas um dia é um começo, é uma promessa, é um caminho. Daí, assino e carimbo, sim, e peço para voltar...

Assistência à saúde aos pobres oprimidos e marginalizados e o amor¹⁰⁴

Eymard Mourão Vasconcelos

A provocação para iniciar estas reflexões

Minha mãe passou mal e foi assistida por um cardiologista de confiança de outro médico que já a acompanhava. A família gostou muito do seu atendimento, mas se assustou ao ser informada que sua consulta custava 300 dólares. E que sua agenda no consultório estava cheia, não sendo fácil a marcação de nova consulta.

Comentei o fato a vizinhos e eles manifestaram uma grande admiração por médicos como ele. Começaram a citar nomes de outros médicos que deviam ganhar mais de 25 mil dólares mensais. E passaram a conversar sobre os melhores caminhos profissionais para se obter este sucesso na medicina. Percebi que esta é a situação admirada e invejada pela maioria das pessoas do meio social a que pertencço. Esta percepção mexeu comigo. Senti que eu também tenho lampejos de inveja desta situação. Passaram em mim sentimentos de vergonha de não ter conduzido minha profissão rumo a este ideal.

De repente, fui tomado por uma reação. Não! Este modo de encarar a medicina não é o meu. E não é de muitos outros profissionais. Subitamente, no meio da conversa com os vizinhos, eu disse: *“mas há outros caminhos para ser médico. Eu mesmo sou um especialista em medicina de pobre”*. Eles se espantaram. *“Para tratar dos pobres é preciso de algum saber especial?”*

104 Texto resultante da integração de textos originalmente publicados no blog Rua Balsa das 10. Disponíveis em: <http://balsa10.blogspot.com.br/>

Comecei a explicar as difíceis exigências do trabalho em saúde nas condições de pobreza e marginalidade. Mas eles não se interessaram muito e a conversa terminou. Talvez lhes tenha parecido que eu estava apenas racionalizando meu “pouco sucesso profissional”.

Esta conversa provocou em mim muitos pensamentos que me ajudaram a entender, com mais clareza, o meu longo caminho profissional (sou formado há 39 anos) e o de muitos outros companheiros. Vi que, apesar de ter já empunhado muitas bandeiras de luta (a reforma do ensino médico da Universidade Federal de Minas Gerais — na época em que era estudante —, a organização do movimento de médicos residentes de Minas Gerais, a mobilização social contra a ditadura militar, o fortalecimento do movimento popular de saúde, a construção do Sistema Único de Saúde, a consolidação da atenção primária à saúde no Brasil, a educação popular em saúde, a espiritualidade na saúde e a mudança da formação universitária na UFPB), havia um compromisso mais de fundo ligando tudo: a paixão e indignação com a situação da pobreza, opressão social e marginalidade de grande parte da população. E o encantamento com as formas criativas e solidárias de ter saúde que costumam surgir com o estar junto como médico.

Sim, a assistência à saúde aos grupos sociais subalternos tem exigências e desafios próprios. Exige saberes especiais. Tem gratificações próprias. E tem uma ampla legião de profissionais dedicados a ela. Mas pouco se conversa sobre isto.

Há muitos estudos epidemiológicos sobre a situação de saúde destes grupos sociais e sobre as causas de seus problemas. Muitos eventos e debates têm sido realizados sobre o planejamento e o gerenciamento dos serviços públicos que atendem grande parte das pessoas destes grupos sociais. Há

publicações bem sofisticadas teoricamente sobre os caminhos da humanização do atendimento público em saúde.

Em meio a tantas discussões técnicas complexas sobre o sistema público de saúde, talvez estejamos nos afastando de algo fundamental: as raízes desta motivação profunda que mobiliza tantos profissionais para se comprometerem com os pobres, oprimidos e marginalizados, se submetendo a situações de trabalho extremamente difíceis.

Há muitos profissionais que atendem estes grupos sociais porque não encontraram locais melhores de trabalho. Eles se conformam com este trabalho. Ou ali estão enquanto não conseguem algo mais próximo de seus sonhos. Desdenham seus pacientes e suas comunidades. Alguns, na juventude, até sonharam com uma medicina voltada para os que mais precisam, porém logo deixaram de lado isto, que passaram a chamar de romantismo ingênuo, e caíram na sedução do individualismo consumista e passaram a ridicularizar os que ainda persistem.

Mas há uma minoria que está aí por opção de vida. Sofrem com a pobreza dos serviços destinados aos pobres, mas não se afastam. Sabem que, para superar esta situação com a participação e protagonismo dos pobres e marginalizados, é preciso estar com eles, participando, animando e aprendendo com suas lutas e suas buscas. É uma gente animada que está nos serviços de atenção primária à saúde, hospitais, instituições especializadas, organizações não governamentais, igrejas, movimentos sociais, universidades, nas secretarias de saúde, etc. São tão diversos os caminhos deste engajamento...

O gosto e a poesia do trabalho em saúde

Há, no imaginário da população, uma associação do trabalho em saúde com o que é penoso: morte, dor, secreções,

descontrole emocional, exigência excessiva de estudos e treinamento, gritos, sangue e situações de muito stress. Isto é ainda mais ampliado se o trabalho se refere ao atendimento de pobres, oprimidos e marginalizados. Aí, há ainda a associação com sujeira, serviços feios e precários, violência, dificuldade de comunicação e ignorância. Como explicar então a grande procura por formação profissional neste campo e a realização pessoal de muitos trabalhadores do setor saúde?

Há compensações bem evidentes como as boas remunerações e o prestígio social que ainda estão presentes, principalmente para os médicos e os empresários do setor. Mas as fontes mais importantes de realização são mais sutis e menos conversadas.

As pessoas querem ser significativas no meio social em que vivem. Têm também um forte anseio de avançar no entendimento dos mistérios da vida. Tudo isto pode ser intensamente vivido no trabalho em saúde.

O profissional de saúde tem acesso, como poucas pessoas têm, ao *olho de furacão* da vida humana. Na crise trazida pela doença, as pessoas revelam realidades que não costumam ser contadas para mais ninguém. Muitas vezes, nem mesmo para a esposa, filhos, pais ou amigos mais próximos. Expõem a intimidade de seu corpo e de sua casa. Narram conflitos sociais em que estão envolvidos. Abrem seus corpos para exames que revelam dinâmicas internas de sua fisiologia e anatomia que poucos compreendem bem. A condução do tratamento exige, além do conhecimento e manejo de instrumentos técnicos de intervenção, um entendimento ampliado das características psicológicas do paciente, da sua cultura familiar, das pressões sociais que recebe e das suas limitações e possibilidades materiais. Há um enorme campo de possibilidades de acesso a muitas dimensões dos mistérios da existência humana

que infelizmente nem todos profissionais aproveitam ou têm disponibilidade de tempo ou de maturidade psicológica para reparar e pensar, pois o sofrimento e as angústias do paciente costumam provocar os medos, fantasias e bloqueios. O profissional de saúde é assim constantemente desafiado, tornando seu trabalho muito instigante. E tem oportunidade de uma intensa interação social com pessoas e grupos muito diversos. É um trabalho dinâmico que abre muitas perspectivas de estudo, interação e contato com dimensões escondidas da vida.

Na confusão familiar e na instabilidade emocional, trazidas pela doença significativa, o profissional pode ser central como referência de ordenação e motivação para a busca de soluções. A intervenção técnica sobre o corpo do paciente, o ato profissional mais ressaltado pela sociedade, sempre se acompanha do agir sobre estas dimensões subjetivas e familiares, mesmo quando o terapeuta não toma consciência e reflete sobre elas, tornando-se, portanto, menos eficaz. Quando o seu trabalho se esparrama para os problemas e mobilizações da comunidade, a interação com a complexidade da vida se torna ainda mais intensa. A experiência de realização deste criativo e complexo papel ordenador, esclarecedor e mobilizador, nestes momentos de crise, é a grande fonte de realização do trabalho em saúde. O pior sofrimento é aquele que parece não ter explicação e perspectiva de solução. É muito gratificante lidar com situações próximas do caos e participar de forma significativa de seu esclarecimento, da sua superação ou de seu alívio. A vivência desta experiência marca profundamente, mesmo que a correria dos atendimentos seguidos, nos serviços de saúde, não permita conversar e até pensar muito sobre ela. A lembrança da gratidão e da alegria restabelecida fica ressoando nos intervalos da agitação do trabalho. Cada situação difícil

enfrentada é um aprendizado. Como temos sede de saber. A realização no lidar com a crise acontece se temos o olhar aberto aos sentimentos do outro que atendemos, não ficando com a mente presa nos rancores do trabalho e nas metas pessoais. E quando não estamos presos a respostas e condutas predefinidas, tornando cada ato de cuidado e cada enfrentamento comunitário uma pesquisa e uma construção coletiva.

Há uma metáfora das tradições espirituais orientais que expressa bem este ato de criação: a linda e alva flor de lótus, que surge e se desenvolve nos pântanos mais fedorentos. Do caos e da lama, a poesia brota; e encanta. Muitas vezes, a vida que emerge destas situações é de uma qualidade muito superior ao que antes existia. A doença evidencia o erro de modos de vida das pessoas e da sociedade. Mobiliza energias de superação de situações que antes já se queria modificar, mas se estava acomodado. O profissional participa de um processo criativo com algumas intervenções técnicas e como regente, mas também assiste o jogo de outras intervenções e dinâmicas sobre as quais não tem nenhum controle. Acolhe-as e, a partir delas, reorienta suas ações. Há uma surpresa em cada processo terapêutico. Como a médica norte americana Rachel Naomi Remen (1998) afirma, é como se o profissional de saúde estivesse na primeira fila do teatro da vida.

As pessoas e famílias, que já viveram este confuso e denso processo das situações de aflição e adoecimento mais graves, sabem a importância e a profundidade deste agir profissional como regente de uma criação cheia de arte. Por isto, o trabalho em saúde é ainda muito valorizado socialmente, mesmo com as tantas mazelas revoltantes dos serviços existentes. Apesar da mercantilização e burocratização do trabalho em saúde, a população insiste ainda em associá-lo à ideia de sacerdócio, que enfatiza sua dimensão sagrada (aquilo que toca nos

nebulosos fundamentos mais essenciais da vida humana). Muitos profissionais, tomados pela lógica tecnicista que vê o seu trabalho como o de um mecânico de gente em uma linha de montagem burocratizada e rotinizada, estranham este tipo de valorização. Há, porém, uma grande verdade nesta percepção popular.

Este significado profundo do trabalho em saúde é a sua grandeza, mas também o seu fardo. As pessoas se tornam exigentes e intolerantes quando os profissionais desconsideram estas implicações humanas sutis presentes em cada problema de saúde, do tratamento de uma simples cárie em um dente incisivo ao enfrentamento de um câncer avançado no patriarca da família. Aceita-se que o vendedor da padaria, o gerente do banco, o dono da oficina mecânica ou o funcionário da empresa de telefonia atuem de forma centrada nos interesses de sua empresa e restrita à demanda específica feita. Mas para o profissional de saúde, isto não acontece. As exigências são maiores.

Muitos estudantes que entram nas faculdades do setor saúde não imaginam a gravidade de suas escolhas de vida profissional. Entram em um campo que grande parte da população vê como sagrado. Um trabalho marcado por uma intensa complexidade técnica e humana e que abre para possibilidades muito ricas e diversas de contribuição para a vida das pessoas e da sociedade. Um trabalho que pode ser muito desafiante, dinâmico e criativo se esta complexidade for assumida com reverência. Um trabalho em que cabe muito gosto e poesia, mas também carregado de densas exigências simbólicas.

Os perigos da assistência à saúde

Usualmente, considera-se que a assistência à saúde é sempre positiva. Quanto mais, melhor. O problema estaria essencialmente na sua falta. Há, porém, muitos efeitos negativos da assistência à saúde realizada dentro do modelo hoje dominante. Se o trabalho em saúde tem muitas potencialidades, ele também pode trazer riscos para as pessoas e muitas consequências deseducativas.

Os problemas fazem parte do viver e a sabedoria humana consiste em saber lidar com eles de forma a superá-los, quando possível, ou aprender um jeito de conviver com eles. O lidar com os problemas e desafios do existir pode ser fonte de encontros, alegria, realização e revoluções muito positivas. Todos são chamados a adquirir esta sabedoria e a garra para persistir nos enfrentamentos. Tudo que aliene as pessoas e os grupos sociais desta capacidade de lidar com os problemas precisa ser combatido. E muitas vezes a assistência à saúde tem feito isto. A saúde é, antes de tudo, uma conquista de cada pessoa, dos movimentos sociais e da organização política da sociedade. Mas, assiste-se a um crescente movimento de delegação do enfrentamento dos problemas do existir para os doutores especialistas. Os doutores podem ser apoiadores e assessores deste movimento pessoal e social de enfrentamento dos problemas do existir, mas muitas vezes têm atuado de forma a alienar seus clientes desta iniciativa. Isto acontece porque a assistência à saúde gera muitos lucros e traz muito prestígio para os grupos políticos que a implementam. Para aumentar estes lucros e legitimar esquemas políticos de dominação, tem se investido na mistificação das possibilidades da assistência à saúde. Se os doutores são capazes de tantas maravilhas que

não se entende direito, é melhor deixar que eles decidam e controlem o que se deve fazer para ter saúde.

O próprio modelo de atendimento clínico das profissões de saúde reforça esta atitude de alienação dos pacientes. Em geral, o profissional ouve a queixa, faz perguntas, examina e pede exames complementares para, em seguida, chegar **sozinho** a uma conclusão diagnóstica e estabelecer um plano de tratamento que deve ser seguido. O termo “paciente” expressa bem esta postura passiva de entrega das pessoas de seu corpo para a análise e ação do profissional. Esta maneira de atendimento tende a divulgar a ideia de que a maioria dos problemas de saúde se deve a um defeito em uma parte do corpo que será consertado por um profissional (ou um grupo deles) que atua como um mecânico de automóveis, atuando focado sobre a peça defeituosa. É como se os problemas de saúde não tivessem ligação essencial com a organização da vida do paciente e de sua comunidade. Como se não fosse necessário também fazer um rearranjo no seu cotidiano, o que não tem como ser feito sem a participação ativa do paciente na análise da situação, na definição de estratégias e no envolvimento na sua implementação. Este modelo de atendimento reforça ainda mais a noção de que a fonte legítima para avaliar e pensar a vida correta é o saber científico, produzido nos centros internacionais de pesquisa, do qual os profissionais de saúde são os representantes e operadores. Quanto mais obediente o paciente for, melhor será para sua saúde.

É mais cômodo encontrar uma pílula mágica que controla a tristeza e o nervosismo do que reorientar as prioridades de meu existir e refazer as minhas relações afetivas. É mais fácil buscar uma pílula que resolva os problemas de aprendizagem de meu filho do que reorientar os processos de ensino em que ele está submetido e ampliar o suporte doméstico para o seu

estudo. É tentador encontrar um comprimido que me emagreça sem precisar reorganizar a minha alimentação e participar do movimento político de controle da propaganda de alimentos com grande densidade calórica. É sedutor ter acesso a um medicamento que cura minha ressaca sem precisar enfrentar o alcoolismo e participar da luta política para impor limites para a propaganda de bebidas alcoólicas para jovens, associando seu uso com transbordante alegria e intensa sociabilidade. Estes são alguns exemplos do fenômeno denominado de **medicalização da vida social**. Oferecem-se e se propagandeiam medicamentos, manipulações clínicas e aparelhos médicos que eximem as pessoas de transformar suas vidas. A grande esperança é deslocada para o encontro de melhores medicamentos e a conquista da capacidade de consumi-los fartamente.

Atrás deste processo estão grandes indústrias de insumos médicos, empresas fornecedoras de novas modalidades de tratamento clínico e os grandes meios de comunicação de massa que lucram com sua propaganda. Os profissionais de saúde podem ser cúmplices, conscientemente ou não. Muitas vezes, esta medicalização já está impregnada em muitos livros estudados e em muitas aulas proferidas na universidade, pois as indústrias de insumos médicos têm grande influência nos centros de pesquisa e de difusão do conhecimento médico. É preciso ter uma atitude crítica de pesquisa e estudo para conseguir sair fora desta cadeia de processos de medicalização social. E ter a firmeza para fugir das bonificações, materiais e simbólicas, oferecidos para quem participa.

Este consumismo de medicamentos, cirurgias e tratamentos clínicos de eficácia limitada ou ainda sem comprovação não apenas pode ser alienante das iniciativas e saberes de cada cidadão para o enfrentamento das dificuldades do viver, mas também muito perigoso para a saúde. Foram

desenvolvidos processos muito poderosos de intervenção sobre o corpo, tanto para examiná-lo como para tratá-lo. No afã de vender estes aparelhos, procedimentos clínicos, cirurgias e medicamentos, tem se difundido procedimentos de investigação e tratamento que ainda não têm eficácia comprovada, mas que podem causar muitos danos. Os ricos são os mais ameaçados por estes procedimentos intempestivos ameaçadores. Mas este risco é também difuso, pois as empresas convencem e compram governantes para conseguir sua difusão também nos serviços públicos. A implementação de procedimentos médicos propagandeados nos meios de comunicação e que, por isto estão na moda, ajuda a dar uma imagem de modernidade para os governantes, mesmo que isto se faça pelo desvio de recursos destinados a procedimentos tradicionais de eficácia bem comprovada. Assim, muitos profissionais, não diretamente cúmplices da cadeia de interesses comerciais, acabam sendo seus executores inocentes, pois esta incorporação tecnológica vem acompanhada da difusão de textos, com a aparência científica, para justificá-la.

Assim, vem se ampliando a ideologia de que o saber científico, produzido nos grandes centros internacionais de pesquisa, é o único saber legítimo. O saber que é adquirido pela experiência de vida, pela reflexão e diálogo entre as pessoas e pelo aprendizado das tradições familiares e culturais vem sendo desacreditado. Os doutores dos serviços de saúde podem fortalecer este descrédito se atuam de forma autoritária e normativa. Em nome da busca da saúde, acaba se querendo regular o comportamento cotidiano das famílias, desde a forma como devem comer, defecar, amar, relacionar com os filhos e organizar suas casas. Nenhum campo do saber científico se intromete tanto nos detalhes do viver cotidiano como o da saúde. A atitude de “donos do saber” verdadeiro, porque

científico, de muitos profissionais de saúde os torna pouco abertos para o diálogo e para a busca de entendimento dos contextos de vida dos seus pacientes. Muitas vezes, esta atitude de soberba se revela até com grosseria e rispidez, contribuindo para baixar a autoestima de clientes já fragilizados pela crise de saúde. Este desacreditar da capacidade das pessoas pensarem e determinarem com autonomia seus próprios caminhos de vida leva a uma atitude de dependência aos saberes especializados criados externamente, sem perceber seus limites e os interesses econômicos neles entranhados. Nada pode ser mais prejudicial para a saúde da população, no longo prazo, do que a perda da capacidade crítica, da autonomia, da sabedoria para gerir a própria vida e da garra e capacidade para lutar pelos direitos e projetos políticos de mudança social.

Os perigos alienantes e deseducativos da assistência à saúde não param aí. Principalmente na assistência à saúde dos pobres, marginalizados e oprimidos, são usuais práticas educativas, tanto nos atendimentos individuais como nos grupos, que geram o fenômeno denominado de culpabilização da vítima. Para forçar uma aderência mais intensa do público aos seus ensinamentos e prescrições, os profissionais de saúde tendem a exagerar a sua importância, associando diretamente o seu não seguimento como a única causa de um fracasso do tratamento. *Se você não ferver a água que dá de beber ao seu filho, ele vai acabar tendo diarreia e você será a culpada. Se você não parar de fumar, a crise de asma do seu neto vai voltar. Se você não fizer dieta para valer e emagrecer, sua diabete vai se descontrolar novamente. Se vocês não vierem participar da reunião com a secretária de saúde amanhã no posto, a reforma que estamos planejando não vai sair. Se você não fizer força quando eu mandar, seu filho vai custar a nascer e o parto vai doer muito mais.* Todas estas recomendações têm seu valor.

O problema é associá-las de forma direta e simplista com os possíveis insucessos no tratamento e na prevenção das doenças, como se não houvesse muitos outros fatores influenciando e como se sua implementação fosse algo dependente apenas de uma escolha voluntária. A higiene da água, a realização de uma dieta bem-feita, o parar de fumar e a participação em mobilizações sociais são ações que dependem também de condições materiais, psicológicas e ambientais que muitas vezes não existem para estas pessoas. Isto tende a tornar os problemas, que têm raízes na organização política e cultural da sociedade, em culpa das pessoas que sofrem suas consequências. Para populações que não têm acesso a saneamento básico, escola de qualidade, moradia decente e condições sociais que possibilitem tranquilidade e tempo para cuidar de si, acaba se propagando que suas doenças se mantêm apenas por desleixo e preguiça. É a culpabilização da vítima.

Atitudes como estas são também usuais quando há um fracasso no tratamento e o profissional, ao invés de discutir francamente outras possibilidades e avaliar criticamente o que foi feito, simplifica buscando justificar o insucesso pela não implementação dos cuidados prescritos por ele. A culpabilização da vítima evita um processo de maior pesquisa e diálogo. Ela abaixa a autoestima e reforça a subalternidade. Não contribui para a formação de pessoas mais sabidas, fortes, tranquilas e felizes para terem uma convivência construtiva e preservadora com o meio ambiente físico e humano.

Algo bem diferente está acontecendo nos grupos sociais mais privilegiados economicamente e em outros grupos não tão privilegiados, mas que ficam almejando intensamente participarem da elite. Neles, nas últimas décadas, cresceu muito a valorização excessiva e narcisista do cuidado do corpo pela busca incessante de uma aparência esbelta e formosa, por um

consumo obsessivo de produtos e serviços de saúde. Nestes grupos, surgiu uma mania pela saúde, entendida principalmente como manutenção de uma vitalidade juvenil permanente do corpo pela incorporação individual de estilos saudáveis de vida e o consumo de ginásticas, alimentos, procedimentos estéticos e medicamentos especiais. Difere do processo acima referido de alienação pela entrega aos doutores da responsabilidade pela definição dos caminhos do cuidado da saúde, pois há uma ênfase na responsabilidade pessoal para com a própria saúde, mas de uma forma simplista, pois esta juventude permanente é ilusória e a fixação no cuidado do corpo desconsidera outras dimensões do viver saudável. Cuidar bem do corpo, fazer exercícios físicos regulares, ter hábitos de vida saudáveis, procurar ser bonito e cuidar dos detalhes da alimentação são atitudes muito positivas, mas que se tornam perniciosas quando viram uma obsessão que evita pensar e considerar o processo de envelhecimento, sofrimento e morte que estão presentes em todas as formas de vida. O profissional de saúde vira um instrumento desta busca obsessiva e ilusória. Ele precisa ter uma percepção crítica das demandas destes clientes para não reforçar suas ilusões e poder contribuir para seu esclarecimento. É a consciência da morte, com as suas etapas preliminares, o envelhecimento e as doenças, que faz o ser humano se desapegar de suas transitórias potencialidades de juventude e buscar orientar o seu viver por valores mais duradouros como a amorosidade, a solidariedade e a justiça.

Saúde plena é entrega apaixonada, com sabedoria, ao jogo da vida. Não se entrega com garra e alegria ao viver se estamos apegados à preservação de detalhes do corpo, imobilizados pelo medo do sofrimento e da morte inevitável, obcecados pelo conserto dos inúmeros pequenos defeitos presentes em

todos ou amargurados com as perdas que vão se acumulando com o tempo.

Os profissionais de saúde, apesar do termo saúde em seu nome, são chamados a atuar principalmente nas doenças, nas crises, nas perdas, no sofrimento e na ameaça de morte. Mas podem fazê-lo de uma forma que ajude as pessoas a se aproximarem da saúde plena. O momento da doença e da crise pode ser um momento de reorientação da vida. Este é o desafio da proposta de integralidade na saúde. Mas para isto, precisam conhecer e saber superar os perigos que cercam o trabalho em saúde.

Exigências e saberes especiais necessários

É usual ouvir a afirmação de que qualquer coisa basta para a assistência à saúde aos pobres. Sendo eles tão carentes, qualquer migalha já teria um grande significado. Na sua propalada ignorância, eles nem saberiam valorizar esforços mais elaborados de assistência. Por isto, causa surpresa verificar a existência de tantos profissionais estudando arduamente como aprimorar a sua atuação junto a eles. Causa também surpresa constatar que os pobres estão revoltados com a assistência que lhes é usualmente prestada. As manifestações mais agressivas de insatisfação causam indignação nos serviços. Para deslegitimá-las e esconder seu real significado, estas revoltas e agressividades são logo classificadas como grosseria, falta de educação e ignorância, que, no imaginário das elites, seriam típicas das classes populares.

É notória a precariedade da maioria dos serviços destinados aos grupos sociais subalternos. É usual encontrar prédios feios, cheios, desorganizados e com atendentes ríspidas, profissionais com baixos salários, escolhidos sem processos

seletivos bem feitos e gerenciados de forma ora autoritária, ora displicente. Isto reflete a realidade do jogo político: de um lado, mais recursos e melhor organização dos serviços destinados aos grupos sociais com mais poder e melhor condição econômica e, de outro lado, menos recursos e pior organização dos serviços destinados aos pobres, oprimidos e marginalizados. No setor saúde, isto gera graves consequências, pois estes últimos grupos sociais têm uma condição sanitária muito mais precária e exigem muito mais recursos e ações sanitárias para se obter a equidade.

A precariedade da assistência não se deve apenas à precariedade dos recursos. O modelo da assistência prestada nestes serviços é, em geral, profundamente inadequado. Eles têm, como referência orientadora, o modelo de atenção denominado de biomedicina, o modelo hegemônico de assistência à elite econômica e social, mas que ali é operada de forma caricatural. O modelo biomédico já vem gerando muitas insatisfações e críticas importantes entre os usuários de padrão cultural e econômico privilegiado, mas é entre os grupos subalternos que ela manifesta mais suas limitações.

Em que consiste este modelo biomédico de assistência? Não é algo que diz respeito apenas à assistência médica, mas a todas as outras profissões do setor saúde (fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, educação física, terapia ocupacional, enfermagem, etc.). Trata-se de um modelo de assistência que se tornou dominante no setor saúde a partir do final do século XIX e só começa a ser criticado, de forma mais consistente, no final do século XX.

Nele, doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, estudados do ponto de vista da biologia celular, da bioquímica e das leis da física. O papel do profissional de saúde é intervir física e quimicamente para consertar o defeito no *mecanismo enguiçado*. As atividades

mentais (pensamento, sentimento, sonho, contentamento, sofrimento e angústia), quando valorizadas, são entendidas apenas como resultado da anatomia, bioquímica e fisiologia do cérebro.

Para trabalhar orientado por este jeito considerado, até então, como científico de prestar assistência, são necessários profissionais que apliquem as técnicas de modo desvestido de sentimentos, pois estes corroeriam a objetividade. São necessários profissionais que aprendam a olhar para os pacientes de um modo focado em seus órgãos e, não, na sua totalidade como pessoa. Cada manifestação do paciente é processada procurando identificar seu significado como sinal de acometimento de algum órgão específico do seu corpo, de modo a chegar a uma classificação do problema dentre uma das diversas entidades patológicas já definidas e estudadas pela ciência. As manifestações do paciente têm sentido e são valorizadas apenas se ajudam a encontrar a classificação do problema dentro das categorias já padronizadas pela ciência. Este modelo exige também profissionais treinados a mirar principalmente as doenças (os defeitos), desvalorizando as singularidades positivas e a garra e a criatividade da pessoa para enfrentar desafios e viver com alegria e solidariedade. É necessário também que os profissionais sejam treinados a dar valor apenas ao saber produzido nos grandes centros de pesquisa e que conseqüentemente desvalorizem o saber produzido localmente pelas comunidades e pelos colegas. O saber presente nas tradições passa a ser visto apenas como curiosidade. É ainda preciso de profissionais competitivos e, conseqüentemente, individualistas, pois a concorrência é consagrada como o grande instrumento de garantia da eficiência. Tudo isto resulta em trabalhadores habilidosos em tratar

doenças orgânicas, mas que não sabem cultivar o florescimento da vida.

Este modelo biomédico de assistência teve um enorme impacto positivo na melhoria das condições de saúde da população durante o século XX, em que se tornou dominante. Continua gerando inovações fascinantes na assistência à saúde, mas vem sendo crescentemente denunciado como ineficiente (os crescentes recursos que exige estão cada vez gerando menores resultados), ineficácia (a insatisfação dos usuários tem aumentado muito), iatrogênico (o número de danos e adoecimentos causados pela própria assistência têm crescido enormemente), desumano (a desconsideração de dimensões subjetivas e sociais inerentes aos problemas de saúde tem revoltado e gerado muito sofrimento nos pacientes, pois os trata como coisas) e entranhado de interesses comerciais (os tratamentos considerados mais modernos têm sido definidos principalmente por empresas interessadas em ampliar o consumo de seus produtos).

A insatisfação com o modelo biomédico e a sua inadequação são muito maiores para com os pobres, oprimidos e marginalizados. A situação de miséria, a opressão social, a humilhação, o sufoco na gestão do cotidiano e a insegurança em relação ao dia seguinte geram uma tensão e instabilidade emocional muito grande. Eles ficam muito mais vulneráveis às variações da realidade social. Têm uma dificuldade muito maior para seguir tratamentos prescritos de forma insensível às suas condições de vida. Por terem menos conhecimento para decodificar as informações e orientações técnicas dos profissionais, acabam as compreendendo menos e tendo muitos mal-entendidos. Têm menos opções e recursos para compensar e superar o agir técnico focado apenas sobre os órgãos do corpo acometido pelo problema. A espoliação e perda de tempo e

energia das ações de saúde desnecessárias e corrompidas, pelo interesse comercial, lhes causam muito maior dano e revolta por causa da precariedade de seus recursos e reservas. Além disto, usualmente têm acesso apenas a ações muito limitadas do modelo biomédico. A expressão “uma medicina pobre para os pobres” é uma realidade comum. Os preconceitos para com eles e, até, certa repulsa de muitos profissionais fazem com que sejam tratados com desdém e rispidez.

As práticas do modelo biomédico foram pensadas e elaboradas com vistas aos pacientes de melhor condição econômica e política, consumidores mais almejados das empresas que comandam a pesquisa e produzem os meios materiais para implementação dessas práticas ou que operam os serviços privados que as oferecem. A maioria dos doutores dos serviços de saúde, principalmente as suas lideranças, veio das elites ou das classes médias da sociedade e, mesmo sem perguntar, compreendem melhor as condições culturais, psicológicas e materiais de seus pacientes, vindos do mesmo ambiente social. Assim, naturalmente, suas orientações e prescrições levam em conta sua realidade, mesmo que o modelo de consulta não valorize as dimensões sociais e psicológicas. Mesmo que os profissionais de nível superior não tenham uma preocupação de deixar seus raciocínios serem entendidos, os seus clientes mais privilegiados são capazes de compreendê-los em parte e até questioná-los. Estes pacientes podem ter acesso ainda, pela compra no mercado profissional, de uma série de serviços de apoio complementar (psicoterapias, massagens, variados tipos de *personal trainers*, cuidadores, empregadas domésticas, medicinas holísticas, academias de ginásticas, ioga, ginástica postural, *spas*, musicoterapias, polícias privadas, danças terapêuticas, entretenimentos, tratamentos estéticos, consultorias especializadas, acesso a ricas fontes de leitura

e pesquisa, engenheiros, maior disponibilidade de tempo e recursos para participar de espaços reflexivos e pedagógicos, advogados, associações de defesa do consumidor, entidades de classe, políticos amigos, etc.) que compensam parcialmente o caráter tecnicista e focado apenas no órgão doente da biomedicina.

Por estas razões, pode-se afirmar que o modelo biomédico é um terno costurado *sob medida* para os setores mais privilegiados da sociedade. E, mesmo assim, tem se mostrado com enormes inadequações para estes clientes.

Não basta propor ou querer prestar uma assistência à saúde de boa qualidade para os grupos sociais subalternos. É preciso, para isto, repensar as práticas de assistência para eles. O modelo biomédico de assistência demorou séculos para se consolidar. Um novo modelo de atenção, mais humano e adequado para os setores econômica e politicamente marginais da sociedade, também exigirá um processo demorado e que só poderá ser conseguido por um longo e coletivo esforço de pesquisa e compartilhamento de experiências. É ainda preciso lutar politicamente para se ter recursos necessários para esta assistência de qualidade para grupos tão desconsiderados, apesar de serem numericamente tão expressivos. Pouco adianta apenas a vontade sincera de ter uma prática mais integral e holística se não há recursos e treinamento em novas formas de abordagem: no corre-corre dos serviços, acaba-se sendo obrigado a operar os formatos tradicionais de atendimento, com rotinas já bem estabelecidas e treinadas, para conseguir ser rápido.

Dos saberes já acumulados na perspectiva mais ampla de assistência, o saber mais importante é o que enfatiza a importância do diálogo para a redefinição das práticas assistenciais. O diálogo é o grande instrumento para a busca

de adequação da assistência a estes grupos sociais tão diversos e vivendo situações existenciais tão diferentes daquelas imaginadas pelos profissionais de saúde.

O profissional, diante de cada caso, dispõe de múltiplos meios de investigação, que fornecem diferentes níveis de precisão ao diagnóstico, e tem diferentes formas de tratamento, que proporcionam níveis diversos de segurança e de cobertura. Cada um destes meios de investigação e tratamento tem diferentes custos (dinheiro, tempo, sofrimento, afastamento das atividades e esforço físico) para o paciente e para a sociedade. Cada um dos possíveis meios de investigação e de tratamento para uma determinada situação resulta em diferentes níveis de agressão para o corpo e para a rotina familiar. A decisão de quais recursos, de investigação e tratamento, vão ser empregados, em cada caso, não é uma decisão puramente técnica, mas baseada em valores subjetivos e culturais, bem como na consideração da realidade material em que as pessoas vivem. Os padrões de investigação e de tratamento tidos como ótimos pelo modelo biomédico são, no fundo, decisões e padrões estabelecidos levando em consideração as condições de vida das classes dominantes. E mesmo as condutas ainda não padronizadas podem ser mais facilmente decididas, sem diálogo, pelos seus profissionais porque eles são membros destas mesmas classes. As considerações que eles fazem, baseados em suas próprias condições pessoais e em suas vivências, são, em grande parte, aplicáveis aos seus clientes. Isto não ocorre em relação aos grupos sociais subalternos. Como um profissional pode compreender as estratégias, ou mesmo o milagre, de sobrevivência de uma família composta de quatro filhos e uma mãe (abandonada pelo marido) que vivem em casebre da periferia de uma pequena cidade, sem móveis e sem utensílios domésticos, e que têm um rendimento declarado apenas de pequenas lavações de roupas

e da bolsa família? Dificilmente um profissional conseguirá compreender bem a sua psicologia, os seus hábitos de vida, as suas prioridades e a sua visão da sociedade. Como ele pode então decidir por eles? Só existe mesmo um caminho: o diálogo.

Os pacientes trazem para os atendimentos, visões e saberes importantes (porque integrados em sua cultura e em sua realidade material de vida) que precisam ser valorizados. Por isto, é preciso aprender a construir as condutas terapêuticas através do diálogo. De um lado, o paciente que conhece intensamente a realidade onde está inserido o seu problema de saúde e carregado de crenças, saberes e estratégias de intervenção nesta realidade. De outro lado, o médico com conhecimentos técnicos sobre o problema, mas também carregado de crenças próprias da cultura do grupo social de onde veio. Na medida em que cada um sabe dos seus limites, é possível estabelecer uma relação, onde o diálogo não é apenas uma estratégia de convencimento, mas a busca de uma terapêutica mais eficaz por estar inserida na cultura e nas condições materiais do paciente, como também por estar aberta a outras lógicas de abordagem da doença. Agindo dessa forma, se contribui para a formação de cidadãos mais capazes de gerirem sua saúde.

Nestas várias décadas de atuação profissional, tenho viajado para vários locais do Brasil, chamado para dar assessorias e participar de eventos. Tenho convivido com muitos trabalhadores de saúde que atuam junto aos pobres, oprimidos e marginalizados. Percebo que vivem grandes dificuldades na relação com os grupos sociais subalternos. Angustiam-se e se revoltam, muitas vezes, porque seus clientes não entendem e não incorporam as verdades que trazem. Costumam dizer *“este povo não nos compreende”*. Sentem-se como se seus esforços fossem desvalorizados. Alguns chegam a dizer: *“não merecem minha dedicação”*. A grande dificuldade é não perceberem que

a cultura destes grupos e pessoas que assistem é expressão de um rico conhecimento e sabedoria de enfrentamento das dificuldades e de busca de felicidade nas condições concretas de sua tensa existência. Uma sabedoria e um conhecimento que se mostram de jeito bastante esquisito e confuso para o padrão dos profissionais. Não percebem também que têm outros valores para orientar suas prioridades do existir. Não percebem ainda que há uma diversidade muito grande de formas de pensar, sonhar e organizar a vida entre os grupos subalternos. De forma alguma são uma realidade uniforme. Na verdade, *a maior crise de compreensão é nossa*; nós, profissionais, é que não entendemos suas variadas formas de buscar uma vida intensa, nas suas tão diferentes realidades. Com isto, nosso trabalho fica superficial. Porque desconsideramos seus caminhos diferentes e não acreditamos na possibilidade de terem formas próprias e inteligentes de organizar suas vidas marcadas por tantas precariedades, confusões e opressões, não investimos na superação das incompreensões. Acabam sendo vistos como apáticos, deseducados e descontrolados.

As pessoas marcadas pelo sofrimento e pela humilhação da subalternidade, em geral, apresentam dificuldades para se expressar ou para elaborar um discurso direto e claro na linguagem dos doutores, em sua relação com os serviços de saúde, dificultando o entendimento de sua lógica e de seus valores. Esta característica cria desafios muito especiais para o seu atendimento. Para superar esta crise de compreensão, é preciso aproximação com abertura afetiva. O coração (símbolo da inteligência emocional e espiritual do ser humano) tem grande poder de compreender aquilo que o raciocínio lógico não consegue. É preciso criar dinâmicas para que as pessoas silenciadas se expressem. É preciso promover um ambiente

afetivo para que se percebam acolhidos e à vontade para explicitar suas considerações e opiniões.

Mas é necessário também de estudo. Muito já foi escrito e sistematizado sobre os caminhos diversos de busca da saúde dos pobres, oprimidos e marginalizados de nossa sociedade. A antropologia, psicologia, sociologia, ciências das religiões, economia e pedagogia têm muito para contribuir neste sentido. Só com esta compreensão e a conseqüente valorização de seus saberes, valores e iniciativas, um verdadeiro diálogo poderá reorientar a assistência à saúde e torná-la potente e gratificante.

As várias faces da pobreza, opressão e marginalidade na sociedade

Pobreza, opressão e marginalidade são conceitos pouco precisos nas ciências humanas. Têm sido estudados por diferentes autores e disciplinas, com diferentes definições e ênfases teóricas. Justamente por causa desta imprecisão conceitual é que eles são adequados para as reflexões deste livro. Assim, permitem nominar pessoas e grupos sociais muito diversos e situações inesperadas de subalternidade e exclusão que não se enquadram em esquemas teóricos clássicos. Expressam uma realidade em que a sensibilidade afetiva costuma, muitas vezes, detectar com mais precisão do que as muitas análises sociológicas.

Já vi pobres marginalizados na Inglaterra (imigrantes paquistaneses) com condições materiais melhores do que muitas famílias consideradas ricas na cidade onde morava, no interior da Paraíba. O ser considerado pobre tem uma dimensão relativa que depende da situação de disponibilidade de recursos em determinado ambiente social. Vi também opressores com atitudes aristocráticas, morando em favelas bem precárias.

Minha mãe, que trabalhava na pastoral da saúde de sua paróquia católica, em bairro bem rico de Belo Horizonte, conheceu e apoiou pessoas extremamente oprimidas e marginalizadas (principalmente idosos e deficientes físicos ou mentais), morando em apartamentos finamente decorados deste bairro tão nobre. Um ex-aluno trabalhou na ONG Médicos Sem Fronteiras, assistindo populações ricas, mas extremamente oprimidas pela guerra e dominação política. Há pessoas com boas condições materiais, mas que vivem humilhadas por pertencerem a grupos sociais marginalizados, como os travestis e os ciganos. Pertencer a um grupo religioso pode ser fator importante de exclusão social. Pessoas pertencentes à determinada religião podem ser opressores ou oprimidos dependendo do lugar onde moram.

Opressão e marginalidade podem surgir em situações inusitadas e inesperadas. Podem estar em situações extremamente variadas: favelados das periferias dos grandes centros urbanos, camponeses, índios da Amazônia, índios nos bairros urbanos, sem-terra, moradores de rua, idosos oprimidos por filhos e netos, prostitutas que sustentam sua casa, mas vistas com vergonha pelos familiares, imigrantes, presos das penitenciárias, desempregados, o aluno desajeitado e tímido da escola famosa, dependentes de drogas psicoativas, os gays, as pessoas com deficiência física, as esposas de maridos grosseiros, o amante acuado por jogos persistentes de chantagem emocional, o trabalhador de grande empresa exploradora de mão de obra, o doente crônico deixado isolado em seu quarto, pessoas com agitação mental maior que a usual, o empregado do sapateiro da esquina, o funcionário público com vínculo precário, pessoas com aparência física muito diferente dos padrões de beleza, as vítimas da guerra, os ciganos, as faxineiras dos luxuosos shoppings centers, os operários, o morador de distante povoado

ribeirinho, pessoas com ideias e propostas de vida muito diferentes da maioria, filhos de pais autoritários, etc.

Se a opressão e marginalidade são mais evidentes em alguns grupos sociais e em algumas situações familiares e institucionais, elas, de alguma forma, são também experiências de todos. Os profissionais de saúde não são apenas pessoas que delas cuidam. De alguma forma, eles também as experimentam em suas vidas, de modo mais forte em alguns momentos e em alguns de seus espaços de convivência. Essas dolorosas experiências próprias, mesmo que transitórias, são importantes referências para melhor compreender as pessoas a quem cuidam.

As situações de opressão e marginalidade são muitas, mas a maioria está definida pela inserção de seu grupo social no processo econômico e na consequente forma de participação da riqueza produzida, podendo ser enquadrada dentro do conceito marxista de classe trabalhadora. Empregados subordinados de grandes e pequenas empresas, grandes ou pequenas fazendas, casas de famílias e pequenas propriedades rurais. Eles e seus familiares. São pessoas que vivem de trabalho assalariado ou que até mesmo não o conseguem durante períodos, quando sobrevivem de pequenos negócios precários. São elas que constroem a imensa riqueza mundial atual, mas tem acesso apenas a uma parte pequena dela. Assim, grande parte desta enorme variedade de situações está determinada por um número bem mais restrito de causas sociais, a maioria delas ligadas à forma como a riqueza é produzida e distribuída na sociedade. E como o poder político é controlado. As ciências sociais e a economia política são fundamentais para a compreensão destas origens comuns de muitas destas situações.

Há também dinâmicas subjetivas profundas que reiteradamente têm gerado mentalidades e atitudes criadoras de opressão e humilhação nas relações sociais e que, ao longo da

história, em diferentes contextos políticos e modos de produção econômica recriam a exploração e a exclusão com diferentes roupagens. Estas dinâmicas subjetivas têm sido objeto de intensa preocupação e elaboração por parte das tradições espirituais da humanidade e de muitas correntes filosóficas.

Há, portanto, uma grande inter-relação entre causas subjetivas profundas e causas políticas e econômicas. Diferentes tradições teóricas enfatizam uma dimensão ou outra, gerando apaixonadas polêmicas.

A assistência à saúde integral busca contribuir também no enfrentamento destas fontes estruturais, subjetivas e sociais, da pobreza, opressão e marginalidade, sendo, portanto, importante buscar que os pacientes e os grupos assistidos as compreendam. O tratamento e a prevenção de doenças são importantes espaços para questionamento e discussão das causas mais gerais do sofrimento. Para contribuir neste sentido, o profissional precisa se inteirar destes estudos.

No entanto, **as teorias mais importantes sobre as origens da pobreza, opressão e marginalidade na sociedade não dão conta de explicar e identificar todas as situações. A realidade é mais complexa do que as teorias existentes.** Muitas vezes, o apego extremo a determinada teoria sociológica, religiosa ou econômica sobre as causas e explicações da opressão e exclusão impedem a percepção de situações novas e até frequentes. Por isto é importante a sensibilidade, que pode conseguir perceber situações inusitadas. Pela sensibilidade pode se identificar, se comprometer e, posteriormente, buscar análises explicativas para estas situações inesperadas. As teorias são importantes instrumentos para apurar nosso olhar sobre a realidade, mas podem também turvar a visão.

A identificação e conhecimento de muitas situações de opressão e marginalidade têm sido possíveis também pela

formação e luta de movimentos sociais destes grupos. São movimentos que criam união e articulação política, divulgam saberes e denúncias e trazem para a cena cultural e política questões até então encobertas.

Pessoas que não convivem de perto com os pobres oprimidos e marginalizados podem vê-los de forma romântica e simplista, como se fossem apenas vítimas inocentes e passivas da opressão social. Eles são constituídos de grupos e pessoas contraditórias como quaisquer outras. São vítimas, mas também cúmplices do sistema de opressão. Outros modos de opressão e subalternidade podem ser criados dentro de famílias e grupos sociais empobrecidos e marginalizados. Pessoas injustiçadas podem exercer grandes injustiças e ter ações extremamente perversas. Se entre eles há muita luta solidária de superação, também há indolência e desunião. A miséria e humilhação não têm apenas efeitos materiais e psicológicos, mas também morais. Podem gerar comportamentos tumultuados, agressivos e ressentidos. Suas contradições têm sido usadas politicamente para justificar o não investimento em políticas sociais a eles destinadas. A visão mítica dos pobres é também base para uma intensa rejeição após a percepção das primeiras contradições. Comprometer-se com eles, é fazê-los, acolhendo também estas contradições e ajudando pedagogicamente sua progressiva superação.

Os serviços de saúde são um dos principais locais para onde se dirigem os que mais sofrem e são maltratados na sociedade. Se o profissional não tiver uma visão restrita à queixa orgânica bem específica dos pacientes e tiver sensibilidade, ele pode ajudar a identificar e problematizar realidades opressivas bem maquiadas pelas famílias ou pela cultura dominante. Uma queixa centrada em um problema físico bem específico pode ser o jeito socialmente mais aceito para se chegar aos profissionais

de saúde e pedir socorro, quando o sofrimento é difuso e confuso por derivar de situações sociais complexas. Alguns machucados nas pernas e braços podem revelar situações de espancamento repetido em famílias garbosas. Algumas modalidades de doença pulmonar podem indicar condições de trabalho insalubres. Uma dor de cabeça persistente pode mostrar o ritmo desumano de trabalho de uma empresa. Isto dá uma dimensão política muito forte para o trabalho em saúde, tornando-o instigante e grave. Exige um saber e uma habilidade para lidar com situações que podem gerar perseguições ao profissional. O solo por onde se desenvolve o trabalho em saúde exige um caminhar reverente. Mas também pode ser trilhado levemente com espírito comercial e de ostentação.

Os serviços de saúde podem ser também locais que reforçam a marginalização e exclusão de pessoas e grupos sociais. *“Não vou neste serviço, porque lá me sinto mais podre do que normalmente já me sinto”*. Muitas resistências em procurar os serviços se devem aos olhares de rejeição e às pequenas ironias, que ali acontecem, provenientes dos profissionais ou dos outros usuários. Na fragilidade da crise trazida pela doença, rejeições aparentemente pequenas causam grande efeito de afundamento da autoestima. Para alguns grupos mais excluídos, é preciso criar serviços específicos próprios para se conseguir uma frequência regular, tamanha é a rejeição com que são tratados.

A assistência à saúde, que acolhe e trata a opressão e a marginalização, pode acontecer em diferentes tipos de serviço. Os serviços de atenção primária à saúde, bem inseridos na vida comunitária e com condições de dar um acompanhamento próximo e de longo prazo, são espaços privilegiados para um trabalho potente e criativo. As enfermarias dos hospitais acolhem os subalternos por períodos limitados, em momentos de muita fragilidade e de dependência intensa a um cuidado

humano e pedagógico, podendo ter grande significado na transformação de situações de opressão. As unidades de atendimento de urgência iniciam o cuidado nas crises, momentos cruciais na vida das pessoas, onde as situações de injustiça e desprezo se mostram evidentes, clamando por iniciativas firmes e carinhosas. O atendimento ambulatorial especializado é fundamental no acompanhamento de pessoas acometidas por problemas específicos e servem de referências orientadoras da assistência continuada nos serviços de atenção primária. Neles, é possível rever condutas antigas que não estavam dando resultados satisfatórios e perceber dimensões humanas ainda não consideradas. Organizações não governamentais e movimentos sociais voltados para problemas específicos de saúde (como para portadores de HIV, usuários de serviços de saúde mental, Síndrome de Down, hanseníase, dependentes de drogas psicoativas, etc.) ou para públicos específicos (como os homossexuais, prostitutas, meninos de rua, negros, etc.) são espaços de trabalho riquíssimo e locais de articulação de lutas políticas fundamentais. Por traz do funcionamento de todos estes serviços, há gestores que podem atuar numa perspectiva de sua transformação em direção a uma assistência mais humana e integral. É um trabalho mais distante do atendimento às pessoas, mas muito difícil, pois exige muita habilidade política e uma visão ampla das possibilidades e alternativas. Os gestores dos serviços de saúde podem criar condições gerais propícias a uma assistência integral e orientar amplamente o conjunto de serviços em direção a um cuidado humanizado. O atendimento integral não depende apenas de uma relação interpessoal humanizada, mas também de condições materiais e institucionais que exigem trabalho habilidoso e persistente para serem construídas.

São, portanto, muitas as formas, espaços e possibilidades de um trabalho em saúde a serviço da superação da opressão, pobreza e marginalidade em suas múltiplas e surpreendentes faces. Elas precisam ser articuladas para serem mais potentes.

O amor no trabalho em saúde

Para muitos profissionais de saúde, o trabalho com os pobres, oprimidos e marginalizados não se orienta só pelo dever profissional, pela cobrança das instituições onde estão empregados, pelos lucros financeiros que obtêm ou por uma obrigação moral aprendida em sua formação. Orienta-se principalmente pelo vínculo afetivo e pelo compromisso fundado neste vínculo. A partir deste vínculo afetivo, aproximam das pessoas e comunidades com um olhar e uma escuta sensíveis, atentas para dimensões sutis da realidade. Orientam seu agir principalmente pela percepção das suas consequências no olhar, nos corpos e nas palavras das pessoas que cuidam.

Este vínculo se inicia com o encantamento com a criatividade da população, a gratidão e valorização como são acolhidos nas comunidades, os instigantes desafios teóricos trazidos pelas complexas situações em que são chamados a lidar e seus consequentes aprendizados, além do clima de amizade e de alegria que surge neste tipo de trabalho. Trata-se inicialmente de um vínculo reforçado pelos encontros e acontecimentos do momento. Mas este vínculo vai se aprofundando. Situações de dificuldade, ingratidão, tensão, conflito e frustração surgem, criando períodos sem estes reforços. São tempos áridos que desanimam alguns, mas fazem outros profissionais descobrirem estar vinculados para além das emoções presentes. Trata-se de um vínculo mais visceral e mais atávico que os aproxima de um compromisso não apenas com os usuários mais próximos dos

serviços, mas com a população em geral, principalmente os mais necessitados. Vai criando uma maior capacidade de indignação com outras situações de injustiça e opressão presentes na sociedade. Envolve-os, aos poucos, nas lutas políticas pela ampliação dos direitos sociais e pela superação das causas estruturais da desigualdade. Este vínculo mais profundo, que vai ficando sem medo das dificuldades, enfrentamentos e perseguições decorrentes, é mais bem expresso pelo conceito de amor.

O amor é um sentimento simples de ser entendido por ser uma realidade existencial universal, mas, ao mesmo tempo, é um conceito confuso e de significado teórico pouco preciso por assumir formas muito diferentes no cotidiano da vida humana. Há o amor de mãe, dos casais, dos religiosos, dos políticos populistas, do comércio preocupado com a venda de presentes, dos prostíbulos, dos poetas, etc. Há ainda o amor ao dinheiro, ao poder, a Deus e àquele prato favorito. A grande valorização do amor romântico, entre os casais na cultura contemporânea, tem criado uma referência muito forte para sua compreensão, que tende a tornar o conceito de amor em algo muito idealizado, com as qualidades mais belas possíveis, o que cria ilusões por esconder as suas contradições e seus condicionamentos sociais. No mundo acadêmico e profissional, onde impera uma ideologia de valorização da objetividade racional e lógica desvestida de qualquer emoção, passou a ser um conceito extremamente evitado. Mas na vida privada destes profissionais e acadêmicos, fora dos seus ambientes de trabalho e pesquisa científica, tem sido um dos temas que mais gera interesse. Na última década, no entanto, vem sendo tema de crescente debate nas ciências humanas.

Amor é um vínculo afetivo intenso e profundo entre seres que reorienta a relação entre eles, a partir do momento

em que se estabelece. Diferencia-se dos outros vínculos afetivos pela intensidade. Nele, dinâmicas inconscientes tornam-se fortes, superando o controle da vontade consciente. Gera um enlevo afetivo que toma simultaneamente a consciência e o agir dos seres envolvidos. Desencadeia um tipo especial de acolhimento, compreensão mútua e aceitação de diferenças não bem compreendidas. Cria uma relação de reciprocidade com um forte sentimento de união de interesses, propósitos, necessidades e emoções. A partir daí, estabelecem-se compromissos que se baseiam mais na emoção do que na vontade e no dever racionalmente construído. Neste vínculo, passa-se a sofrer e alegrar intensamente com o sofrimento e a alegria do outro. A partir do momento em que se estabelece na vida das pessoas, passa a ser elemento estruturante importante do sentido e da motivação que dão ao seu existir. É uma experiência, ao mesmo tempo, espontânea como também intencionalmente cultivada. A abertura e o investimento da vontade consciente criam condições para que a sua dinâmica de envolvimento emocional se aprofunde.

Amor é, portanto, regido principalmente pelo sentimento e não pela vontade. Não se ama por obrigação. Ele não pode ser ordenado. Não é um dever moral. Quando existe amor, o dever moral é supérfluo. Mas como ele não está presente na maioria das relações humanas, a moral é necessária. Para muitos filósofos (SPONVILLE, 2011), o agir regido pela moralidade é um agir como se houvesse amor, com aparência de amorosidade, para o bem do convívio humano em sociedade. A moral, sim, é regida pela vontade e pelo dever.

A valorização dos sentimentos, das emoções e das intuições significa uma abertura para dimensões e forças que estão fora do controle da vontade e da elaboração consciente e lógica. É uma abertura para elementos vindos do inconsciente,

onde não existe apenas o amor: ali estão também rancores, instintos confusos, medos intensos, agressividades, ímpetos contraditórios e a agitação de nossas neuroses. Para dar espaço à amorosidade é preciso também acolher e elaborar nossas dimensões sombrias, que tendem a se manifestar juntas. Não basta querer amar. O amor vem. E vem misturado com o que não é amor. Amar é um processo exigente de elaboração. Ao fazê-lo, potências subjetivas ligadas à sensibilidade e à intuição são desenvolvidas, levando a superação do viver restrito ao que é racional, medível e claramente explicável.

A valorização do amor no trabalho em saúde significa a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas. O vínculo afetivo cria novos canais de compreensão. Leva a mente a colocar-se no lugar do outro, para perceber o significado dos acontecimentos a partir de sua perspectiva. Alguns chegam a afirmar que só se compreende bem aquilo que se ama. Assim, o amor permite que o afeto se torne elemento estruturante dos diálogos, acordos e motivações do processo de construção de uma vida com mais saúde. O amor aciona um processo subjetivo de elaboração, não totalmente consciente, que traz importantes percepções, motivações e intuições sobre a realidade para o processo de produção da saúde. Assim, são incorporados ao trabalho aspectos mais sutis da realidade subjetiva e material da população. O amor é, portanto, uma dimensão importante na superação de práticas desumanizantes e na criação de novos sentidos e novas motivações para o trabalho em saúde.

O vínculo afetivo, nesta perspectiva, se diferencia das situações de submissão presentes nas relações de dependência emocional, não podendo ser confundida com sentimentalismo

ou infantilização das relações de cuidado. Em nome do amor, muitas cobranças opressivas são feitas. Ao contrário, o amor fortalece o compromisso com a superação de situações de sofrimento e injustiça. Enquanto referência para a ação política, pedagógica e de cuidado, o amor amplia o respeito à autonomia de pessoas e de grupos sociais em situação de iniquidade, por criar laços de ternura, acolhimento e compromisso que antecedem às explicações e argumentações.

Há inicialmente uma surpresa ao perceber a potência terapêutica e de transformação social do agir regado pela emoção amorosa. Vai se percebendo, no entanto, que a expressão desta emoção precisa ser modulada para que seja eficaz e ética. Não é qualquer emoção, pois ela também pode ser expressão de rancores, preconceitos e neuroses. É preciso aprender a lidar com as emoções no trabalho profissional. É um processo de aprendizado demorado que acontece por meio de vivências, em que erros e acertos são cometidos e refletidos. A relação continuada e franca com os pacientes, possibilitada pelo vínculo, permite que estas situações possam ser revistas. Vai se desenvolvendo o que vem sendo chamado de inteligência emocional (GOLEMAN, 1996). E a vida afetiva do profissional, inclusive sua vida privada, vai sendo enriquecida.

Em uma sociedade onde grande parte dos profissionais tem um trabalho alienado, sem vínculo com o que se produz, ter um trabalho criativo e integrado com seus principais propósitos de vida é um grande privilégio. A qualidade deste trabalho, carregado de motivação e sentido, acaba sendo reconhecido, gerando gratificações, inclusive financeiras. Portas institucionais se abrem, mesmo sem iniciativa intencional para isto.

A valorização do trabalho profissional por amor é algo bastante propalado em discursos de gestores, empresários e políticos para cobrar um maior empenho do trabalhador,

muitas vezes, sem condições institucionais mínimas. Por isto, há uma desconfiança generalizada contra o uso desta palavra no ambiente institucional. Mas o que realmente dá força e legitimidade para o trabalho, por e com amor, é a vivência de experiências significativas em que ele aconteceu, transformou e encantou. Depois de experiências como esta, discursos, ideologias e mensagens adocicadas têm pouco valor. Quem passou por esta vivência, evita falar muito sobre ela, pois as palavras são pequenas para expressá-la bem. Só conversam com quem percebe entender destes caminhos sutis da subjetividade humana. Trata-se de uma experiência que leva a uma paz e a uma sensação de sentido pleno que dão uma certeza e uma assertividade para seguir o caminho tomado. Assenta-se em rocha firme e se sente bem apoiado. As ventanias e confusões do trabalho não mais abalam significativamente. Depois desta experiência, firme na rocha, se tem força para enfrentar gestores, empresários e políticos com discursos hipócritas. O desafio passa a se manter-se assentado nesta rocha, nesta vivência do amor, pois rancores, cansaços, medos e seduções individualistas de consumo e poder podem crescer e fazer se afastar da rocha. E o trabalho em saúde é cheio destes perigos.

Mantê-lo nas trilhas do amor exige sabedoria, estudo e reflexão.

A experiência da centralidade do amor na existência humana transforma os objetivos do trabalho em saúde. A amorosidade e a ternura passam a ser não apenas uma metodologia de aprofundamento do diálogo e do cuidado, para se tornar também seu objetivo. Não se busca apenas uma sociedade justa, igualitária, participativa, sem marginalizados e com direito assegurado à assistência, mas também uma sociedade amorosa, pois só assim o ser humano se realiza

plenamente. A amorosidade é, pois, instrumento e finalidade do trabalho de promoção da saúde.

As dimensões da emancipação ligadas à justiça, democracia e equidade das políticas sociais têm passos e metas mais palpáveis e delimitadas. São necessárias mudanças das leis, do sistema de representação política, da distribuição dos recursos públicos, da organização da produção econômica, do fortalecimento de organizações sociais, etc. São metas e passos muito difíceis, mas palpáveis dentro de uma lógica racional. Já a ampliação da amorosidade na sociedade é uma dimensão da emancipação menos palpável e menos controlada pela ação consciente. Depende do acolhimento e difusão de dinâmicas que, como o vento, a vontade não consegue governar; apenas cria-se espaço, elabora-se e espera. Isto é extremamente incômodo para as mentes regidas pelo cálculo e pelas estratégias racionalmente definidas.

Referências

SPONVILLE-COMTE, A. *O amor*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

O amor transforma muito¹⁰⁵

Juliana Souza Oliveira

Nunca pensei em fazer vestibular para área de saúde e não sei o que me levou a fazê-lo. Quando dei por mim, estava lá, fazendo a seleção para o curso de nutrição. Sempre fui levada por uma voz que nunca soube de onde ecoava... Em seguida, lá estava eu: acadêmica de nutrição. Mas sentia necessidade de algo que não sabia o quê. Sentia uma necessidade de sair dos muros da universidade, mas para onde? Outra vez, aquela voz, ecoava no meu ser.

Foi então que fiquei sabendo de um Projeto de Extensão que realizava visitas semanais às casas de famílias da periferia. Na euforia não hesitei e fui com mais três colegas de turma. É interessante como importantes passos de nossa vida são dados por convite de nossa alma que nem entendemos bem. Lembro-me que os estudantes de outros cursos que já estavam no Projeto ficavam a nos dizer “*será que agora vai ter uma estudante de nutrição?*”. Parecia que estavam nos desafiando e eu comprei o desafio. Até então, outros estudantes de nutrição tinham entrado e logo saído, pois não conseguiram vislumbrar formas de atuação em problemas nutricionais em um Projeto que não tinha recursos materiais e técnicos para uma ação mais focalizada no modelo tradicional de atuação.

Um sentimento de impotência e de medo era meu companheiro. Não sabia no que poderia ajudar e tinha ainda pouco, ou quase nenhum, conhecimento técnico. Era tão

105 Texto originalmente publicado em *Perplexidade na universidade*, publicado em 2006. Na época em que escreveu essa vivência, a autora era extensionista do Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família.

inexperiente! Achava que tinha que saber da melhor conduta e do melhor tratamento. Mas lá estava eu, todos os sábados.

Lembro-me do primeiro acompanhamento que fiz. Que desafio! Era a uma família com uma criança desnutrida. Eu, sendo estudante do curso de nutrição, fui indicada a visitá-la pelo coordenador do projeto. E fomos, eu e ele, àquela casa. Confesso que fiquei chocada com o que vi. Que visão lamentável! Na verdade, não era uma casa; era um cômodo, onde tudo se misturava, quarto, cozinha, sala e, dentro daquela situação caótica, iríamos tentar ajudar no tratamento da criança desnutrida. E foi dentro desta situação que fomos percebendo e descobrindo a força transformadora da presença e do afeto profissional que fez aquela criança receber mais atenção de seus pais, da sua família. Nossas visitas e nossa atenção para aquela criança, muito mais do que nossos ensinamentos, deslocaram o olhar de seus pais, tão sufocados pelos problemas que acompanham a miséria, para ela. Isto ajudou muito no tratamento e em sua recuperação. E foi importante também porque se abriu um espaço para outros estudantes de nutrição fazerem parte daquele projeto. O que aconteceu naquela família mostrou para eles que era possível obter surpreendentes resultados com um acompanhamento sistemático, mesmo sem um maior aparelhamento técnico e material.

Hoje, o curso de nutrição é um dos que mais fornece estudantes para o Projeto.

Assim, quando dei por mim, estava envolvida na dinâmica das famílias, escutando-as, percebendo o “jogo de cintura” que tinham na luta da vida... Em algumas famílias, era como fazer parte delas. Sempre me envolvi de forma muito intensa com as pessoas. Lembro-me que até fui convidada para batizar uma criança que acompanhava. Fiquei sabendo dos amores perdidos, das paqueras, dos relacionamentos extraconjugais e

de envolvimento ilícitos. Eles não tinham nenhum pudor em contar e nem de se expor. Eles tinham confiança em mim e eu fiz tudo para nunca perdê-la...

Particpei de momentos felizes, tristes, de conquistas, de “aperreios” das famílias que acompanhei. Como era bom ser esperada por aquelas pessoas! Sentia-me importante, às vezes, sem saber o porquê. Vi que era uma mania acadêmica achar que só somos bons profissionais se indicamos o melhor tratamento fisiológico. Fui vendo que tínhamos a melhor terapêutica: o ouvir e a atenção. Nosso saber técnico ia entrando também, mas seguindo os espaços de uma relação, antes de tudo, afetiva.

Sei que, em muitas vezes, encontrei a limitação como profissional de nutrição. No entanto, não encontrava limites como ser humano, pois nunca perdi a capacidade de amar... Às vezes, não tinha a melhor conduta para indicar, mas tinha uma palavra para dar, a escuta dos anseios, das lamentações, dos murmúrios, do franzir de testas... Ali aprendi a fazer o exercício da escuta. Aprendi, além de enxergar a icterícia que tinham no olho, ver também a tristeza que traziam no olhar, como dizia o nosso coordenador. Muitos problemas não se resolviam, mas se encontrava um jeito de melhor suportá-los.

Mas muitas vezes, ficava em conflito. Era inevitável. Surgiam algumas perguntas:

Será que é certo esse tipo de relação entre profissional e paciente? Será que não seria bom manter uma certa distância com aquelas pessoas? Mas um outro questionamento aparecia: o certo é a tradição de relação fria do profissional com a população? E fui me deixando levar... A observação dos resultados surpreendentes daquele envolvimento mais afetivo ia me respondendo.

Hoje, vejo que quem mais ganhou fui eu. Tive a oportunidade de ver outras realidades; amadureci como

profissional e como ser humano. Carrego hoje, comigo, estes aprendizados, são as minhas bagagens. Aquele questionamento que tinha, hoje já não existe. No mestrado que estou fazendo, tive uma disciplina chamada Fundamentos Sociais e Culturais do Processo Saúde – Doença e percebi que muito do que foi ensinando naquela disciplina eu já havia aprendido, na prática, sem ter nenhum ou muito pouco conhecimento acerca daqueles fundamentos teóricos.

Com a aproximação de minha formatura, anos depois, surgiu o momento de deixar o projeto. Como foi difícil! Despedi-me daquele projeto que me norteou para o caminho que hoje estou tentando seguir. Precisei me afastar daquelas pessoas que tanto contribuíram para a minha formação... Fui em cada casa e como foi árduo! Um pedaço de mim ia ficando em cada casa que passei nesta despedida. Quanta emoção, quantas lágrimas. Lágrimas de agradecimentos, de despedida e de saudades...

Aprendi, aprendi muito! Ensinaamentos que jamais tomaria conhecimento dentro dos muros da Universidade. Aprendi que o mais importante não é a precisão técnica na indicação da melhor terapêutica, do melhor tratamento e da melhor conduta. Percebi que muitos têm carências, mas principalmente de atenção, de cuidado, da presença e do afeto. É o que faz a diferença. Aprendi o poder curativo e transformador da palavra, da escuta, do zelo e do amor. E isto tem feito a diferença no caminho que hoje estou percorrendo. Apesar de muitas vezes entrar em conflito e pensar se não seria melhor ter escolhido uma outra área, a área das ciências exatas por exemplo, onde os envolvimento pessoais seriam menos intensos, as relações seriam pouco profundas e assim não precisaria me envolver e sofrer com a dinâmica de vidas das pessoas... Fui percebendo que podemos aprender a perder muita coisa na vida (dinheiro, amores, sonhos), mas quando vai se perdendo a saúde, você fica

de frente com o lado mais frágil, mais sensível, mais vulnerável do ser humano. São situações de crise, muitas vezes, pesadas. Lidar com essa dimensão da vida requer um envolvimento que, muitas vezes, nos contamina com sofrimentos, angústias e dores. Mas sabe aquela voz, os chamamentos da alma? Eles me impulsionam a cursar este caminho, e eu apenas os obedeço... Entre inquietações e dúvidas, prossigo neste caminho pesado e difícil, mas carregado de emoção.

A dimensão espiritual da educação popular em saúde¹⁰⁶

Eymard Mourão Vasconcelos

Apresentação

A religião é o campo de elaboração subjetiva em que a maioria da população latino-americana constrói, de forma simbólica, o sentido de sua vida e busca motivação para a superação da crise existencial colocada pela doença. É referência central para a organização de grande parte das mobilizações comunitárias para enfrentamento dos problemas de saúde. É o espaço em que a maioria dos profissionais de saúde estrutura o sentido e a motivação para o seu trabalho. Valorizar esta dimensão da realidade não é uma questão de ter fé ou não em Deus, mas de considerar processos da realidade subjetiva e social que têm uma existência claramente objetiva. Sem entender o olhar e a elaboração religiosa não se pode compreender a perspectiva com que a maioria dos usuários de serviços de saúde e dos seus profissionais relaciona com a realidade.

Desconsiderar a importância da religiosidade para a imensa maioria das pessoas é preconceito e negação do espírito de objetividade da ciência. Mas, para valorizar esta dimensão, não basta reconhecer este fato cultural e psicológico, é preciso considerar, no trabalho em saúde, a imensa quantidade de estudos que vêm sendo feita no campo da antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, neurobiologia, ciências da religião e epidemiologia para melhor compreender os pacientes

106 Texto originalmente publicado em *A arte de cuidar: saúde, espiritualidade e educação*, 2010. Editora Comenius.

e os profissionais de saúde. Estes estudos são fundamentais no planejamento das ações de saúde individuais e coletivas, bem como no gerenciamento e formação dos recursos humanos das instituições de saúde. Por causa do usual preconceito dos pesquisadores e planejadores do campo da saúde com o fenômeno religioso, estas reflexões têm sido desconsideradas e evitadas, deixando espaço para que a religiosidade dos profissionais de saúde se adentre nos serviços de saúde de forma não debatida, acrítica e, portanto, sujeita a interesses não explícitos de grupos particulares, no que pode ser denominado de retorno descontrolado do recalçado.

Em estudos recentes, tem-se valorizado muito o conceito de espiritualidade, uma forma ampliada de tratar este fenômeno, que inclui formas não religiosas de lidar com as dimensões profundas da subjetividade. Espiritualidade transcende as organizações religiosas e, às vezes, entra em conflito com elas.

No Brasil, nota-se que um grande número de profissionais de saúde vem se interessando pelo tema. Muitas publicações sobre espiritualidade e saúde têm tido grande sucesso editorial, mas são feitas sem um rigor conceitual ou marcadas por uma perspectiva religiosa particular que as torna não aceitas no debate nas universidades ou nos centros formadores de recursos humanos das instituições de saúde.

Está se consolidando uma situação em que os profissionais e os usuários dos serviços de saúde têm valorizado de forma crescente o tema da espiritualidade em suas vidas privadas, mas não encontram espaço para trazer de forma clara e aberta suas considerações e aprendizados para o planejamento das práticas individuais e coletivas das instituições de saúde. Apenas no campo da psicologia fenomenológica e existencial e da oncologia já se organizaram grupos acadêmicos para o estudo do tema.

Intuição, emoção e sensibilidade no trabalho em saúde

Em um primeiro momento de percepção da crise da medicina científica, centrada no conhecimento biológico, dar conta da complexidade dos problemas de saúde contemporâneos, acreditou-se que a solução estaria na interdisciplinaridade e na incorporação e valorização de conhecimentos das ciências humanas e sociais no trabalho em saúde. Assistiu-se uma grande expansão de estudos interdisciplinares que fortaleceu a presença do campo da Saúde Coletiva, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Foi um movimento muito importante que trouxe novas perspectivas para o entendimento dos problemas de saúde e das intervenções necessárias. Mas há um crescente reconhecimento, fortalecido pelo pensamento de filósofos envolvidos com a discussão do tema da pós-modernidade, de que as ciências, sejam elas biológicas, sociais, humanas, matemáticas ou físicas, na forma em que estão atualmente estruturadas, não são capazes de dar conta de compreender a totalidade do mistério da vida. Não é apenas uma questão de dar mais tempo para que avancem mais, mas de limite em seu modo de olhar para a realidade e de organizar os seus conhecimentos.

A percepção de que a realidade não pode ser totalmente medida e calculada pela razão analítica leva a uma atitude de humildade e encantamento diante do mistério da existência. Esta atitude de humildade e encantamento diante do mistério é fundamental para o pesquisador e o trabalhador de saúde, pois o leva a ficar sensível e aberto para dimensões não captadas pelas formulações científicas e pelos instrumentos de análise e medida da ciência. E o coração (entendido no sentido poético) é o órgão para captar o mistério (BOFF, 1996). Dizia o poeta Manoel de Barros (1997, p. 53): *“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.*

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam". E, muitas vezes, o encanto transmitido pelo sabiá é a sua dimensão mais importante para a vida das pessoas e da sociedade. Será, no entanto, que o acúmulo de muita informação não pode ser conciliado com o condão de divinizar? Será sempre necessário trilhar pelo caminho do dualismo, tendo que optar entre ciência e espiritualidade?

A atitude de abertura diante do mistério da vida, impossível de ser esquadrihado pela razão analítica, é o campo da espiritualidade que vem sendo progressivamente desenvolvida desde os primórdios da humanidade, principalmente pelas tradições religiosas. A Carta de Veneza, que fechou o colóquio com cientistas de 14 países, organizado pela UNICEF em 1986 sobre "A ciência face aos confins do conhecimento", afirmava: *"O conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou aos confins, onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, reconhecendo as diferenças entre ciência e a tradição, verificamos não a sua oposição, mas a sua complementaridade"* (BRANDÃO e CREMA, 1991, p.11).

Nos momentos sombrios da Idade Média, a ciência e o espírito de objetividade foram reprimidos em nome da religião. Marcados por este fato, a modernidade desenvolveu uma nova forma de objetividade. Foi um movimento compensatório, iluminista, para romper a integração religião-ciência, com supremacia do fator tido como transcendente. Passou-se de um extremo e para outro. Nos momentos mais obscuros da Idade Moderna, a experiência do sublime, da comunhão, do coração e do Espírito foi sistematicamente reprimida em nome de algo difusamente chamado de ciência. A alma se degenerou

em intelecto, segundo a denúncia de Carl Jung. Para Jean-Yves Leloup, nós perdemos nosso centro e nossa saúde. As dimensões de ternura e cuidado foram encolhidas na cultura ocidental. O olhar para a vastidão humana foi reprimido, sendo deixado do lado de fora do debate acadêmico para os poetas e místicos (CREMA, 1997, p. 36-37).

No entanto, Buda, há 2500 anos, dizia que a virtude está no caminho do meio. Assistem-se, a partir do século XX, vários movimentos científicos que mostraram, em campos específicos do conhecimento, que o paradigma newtoniano-cartesiano de ciência chegou aos seus confins. A física quântica, a ecologia e a psicologia de Jung são exemplos importantes. O movimento holístico, iniciado em 1926 com a publicação do livro *Holism and evolution*, de Ian Smuts, tem contribuído muito para introduzir esta preocupação no campo da saúde. Não se trata de confundir e misturar ciência com espiritualidade. Um princípio básico do holismo é: não misturar ou confundir (não um), nem separar ou dividir (não dois). Fritjof Capra afirma que a ciência tem o seu caminho próprio em relação à espiritualidade, o caminho analítico.¹⁰⁷ A espiritualidade tem o seu caminho próprio em relação à ciência, o caminho sintético.¹⁰⁸ Mas o ser humano precisa das duas (CREMA, 1997, p.41). Precisa integrar a razão, a sensação, a emoção e a intuição, as quatro funções psicológicas básicas, ressaltadas por Jung, com que o ser humano aprende e avalia toda experiência (CAMPBELL, 2003, p.127). Esta

107 Método de pensamento voltado para a compreensão ou explicação de qualquer fenômeno de natureza complexa, formulado inicialmente pela filosofia e largamente empregado pela ciência, que consiste em reduzir uma realidade intrincada, de difícil apreensão global, em seus elementos ou componentes básicos e simples (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001, p. 202).

108 Método cognitivo usado na investigação da realidade, que, partindo da evidência imediata dos fragmentos de um objeto, alcança uma formulação teórica de sua totalidade, indo da constatação de elementos simples à explicação de combinações complexas (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001, p. 2582).

integração é a base do coração inteligente ou da inteligência do coração. É desequilíbrio viver priorizando apenas uma destas dimensões de elaboração subjetiva (LELOUP, 1997, p.18.). É preciso investir no refinamento da acuidade de percepção dos sentidos (sensação), da sensibilidade aos sentimentos (emoção), da faculdade de perceber, avaliar e pressentir independentemente de raciocínio ou análise (intuição) e, não apenas, da capacidade de aprender a realidade, expressando-a em conhecimentos claros e estabelecendo relações lógicas entre eles de forma a possibilitar o discernimento consciente e socialmente aceito entre caminhos possíveis (razão), como a modernidade tem feito. E aprender a integrar estas quatro diferentes capacidades subjetivas entre si, com cada uma trazendo elementos para a outra operar e avaliando os resultados da outra forma de elaboração.

O trabalho em saúde enfrenta problemas complexos, carregados de múltiplas dimensões, em que o conhecimento científico da biomedicina tem respostas apenas para alguns aspectos. A razão é insuficiente para lidar com toda esta complexidade, exigindo também a intuição, a emoção e a acuidade de percepção sensível.

A descrição de uma situação clínica usual nos serviços de saúde pode ajudar a evidenciar isto com mais clareza. Trata-se do caso de Pedrinho, que está numa crise persistente e grave de asma. Mas ele é muito mais do que este diagnóstico médico que o classifica. É filho de dona Marta, recém separada do marido e muito deprimida. A doença do filho reacendeu o ressentimento pelo abandono do marido. Ela está extremamente dispersa e inquieta, dificultando a organização dos cuidados do filho. A agitação da mãe está deixando o filho ainda mais angustiado e inseguro. Sua irritação criou grande conflito com os avós paternos de Pedrinho que moram próximos e

poderiam ser importantes suportes em seu cuidado neste momento, uma vez que dona Marta trabalha fora de casa, em horário integral, e não pode acompanhar o filho durante o dia. Estudos estatísticos bem feitos e precisos podem ajudar o profissional de saúde a analisar o significado dos exames laboratoriais, a escolher os medicamentos para o Pedrinho e a identificar os fatores físicos presentes no ambiente doméstico mais prováveis de terem desencadeado a crise. Mas o restante da abordagem desta situação (a intervenção na família, o tipo de apoio à dona Marta e ao Pedrinho, a forma de buscar a mudança no ambiente doméstico para evitar novas crises, etc.) não conta com orientações técnicas bem definidas orientadas pelas ciências médicas. Dependerá da capacidade de escuta dos sentimentos presentes, de uma discussão conjunta das possibilidades de organização do cuidado, da enunciação de palavras que acalmem e orientem, além do envolvimento da participação de outros profissionais, como a agente comunitária de saúde daquela rua. A consideração do tipo de cuidado doméstico que se conseguirá, após este diálogo, será importante, inclusive, para redefinir os medicamentos a serem prescritos, de forma a se adequarem aos horários disponíveis dos cuidadores e à disponibilidade de gastos financeiros. Estas condutas profissionais não encontram suporte claro e preciso nos grandes livros técnicos da biomedicina. E há, no serviço de saúde, uma fila de outras pessoas esperando serem atendidas, obrigando o profissional de saúde a ter pressa e impedindo a construção de um raciocínio lógico e cuidadoso sobre a abordagem do caso.

Assim, nas condições usuais de funcionamento dos serviços de saúde, grande parte do comportamento profissional é intuitivo, ou seja, é orientado pela capacidade de perceber, discernir ou pressentir coisas, independentemente de raciocínio

ou de análise (HOUAISS, 2001). O que orienta a intuição dos profissionais de saúde? Que espaços de formação têm se dedicado à discussão e elaboração destas condutas não definidas claramente pela ciência biomédica?

Medicar é muito mais do que escolher e prescrever os melhores cuidados e tratamento. Lida-se com pessoas que, por serem marcadas por uma cultura e por limitações materiais, não se modelam passivamente às prescrições. Os pacientes não são quadros em branco em que o profissional pode imprimir suas recomendações, pois já trazem para o atendimento suas próprias visões de seus problemas e uma série de outras práticas alternativas de cura. São visões e práticas normalmente não narradas durante o atendimento pois, nesta sociedade em que o saber científico é dominante, tornaram-se ilegítimos os outros saberes e, muitas vezes, motivo de vergonha. Assim, medicar é também um jogo de convencimento e negociação do diagnóstico e prescrição do profissional com estes outros saberes e práticas, onde a conduta resultante será um híbrido, fruto da reinterpretção pelo paciente, cidadão livre, e da adaptação às circunstâncias materiais em que vive. Como conduzir esta relação de construção negociada da conduta terapêutica? Esta é uma pergunta com a qual os profissionais de saúde, em geral, não se preocupam conscientemente, apesar de irem desenvolvendo, pela intuição e pela imitação de mestres e colegas, uma série de estratégias. Denominam estas posturas não refletidas de lidar com a cultura e a realidade social dos pacientes com o termo genérico de “bom senso profissional”. São estas posturas que explicam o sucesso de muitos profissionais (nem sempre os com melhor capacitação científica) junto à sua clientela.

A expansão da atenção básica à saúde, principalmente do Programa Saúde da Família, tem contribuído para ressaltar a pouca eficácia das ações de saúde restritas a intervenções

técnicas sobre as partes do corpo acometidas com alterações anatomopatológicas ou das iniciativas de educação em saúde centradas na mudança de hábitos por meio de conselhos para comportamentos definidos como de risco pela epidemiologia. No atendimento feito nas grandes instituições de saúde, a ineficácia destas ações fica mascarada pela distância do profissional com o cotidiano de vida dos pacientes. Os pacientes insatisfeitos não voltam. Os que tiveram melhoras restritas tendem a evitar expressar as insuficiências do tratamento com medo de atrapalhar o relacionamento com o profissional. Os próprios pacientes, educados na tradição de atendimento centrada em dimensões biológicas que vem dominando nos serviços de saúde, vão adaptando suas expectativas às possibilidades do atendimento, passando a buscar outras formas de solução de seus problemas mais gerais de saúde através das igrejas, movimentos sociais, práticas terapêuticas alternativas e redes locais de solidariedade. Já nas Unidades de Saúde da Família, muito mais inseridas no ambiente físico e cultural onde mora cada paciente e com uma clientela definida por delimitação geográfica e não pela irregular procura espontânea, a intensa convivência dos profissionais com a vida local, intensificada pelo trabalho de ligação feito pelas agentes comunitárias de saúde, tende a ir mostrando a ineficácia do modelo da biomedicina em modificar a dinâmica de adoecimento e cura. Muitos profissionais vão sendo desafiados a experimentar práticas de educação em saúde, passando a se assustarem com a complexidade deste tipo de intervenção.

Ciências como a antropologia, a sociologia, a educação e a psicologia têm muito o que contribuir no esclarecimento das situações complexas em que os problemas de saúde se situam. Suas utilizações no setor saúde, apesar de serem tradicionalmente marcadas por muitas resistências, vêm sendo

expandidas. Mas, mesmo estas ciências humanas vêm passando por uma crise em que seus limites têm sido ressaltados. Um exemplo significativo é o da educação em saúde, que é o campo de prática e conhecimento do setor saúde que se tem ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar e fazer cotidiano da população. Na tradição teórica da educação em saúde e, mesmo da educação popular em saúde, a intervenção pedagógica e os acontecimentos sociais tendem a ser analisados, valorizando aspectos relativos às trocas de saber, à incorporação de conhecimentos e ao jogo de poder presente nas relações estabelecidas. Ao se deparar com a teia de significados simbólicos presente nos comportamentos, sentimentos, reações, rituais e discursos do dia a dia da população, o educador em saúde tende a interpretá-los para orientar um agir centrado no conhecimento. Nessa perspectiva, os símbolos e rituais utilizados pelo educador valem enquanto transmitem determinado conhecimento ou visão da realidade. Mas vem ficando cada vez mais evidente como que, na reorientação dos cuidados de saúde, a presença, o olhar e o afeto dos agentes de saúde são muito mais importantes do que a dimensão racional e lógica da palavra. A palavra parece repercutir muito mais quando expressa sentimentos e valores do que como elemento de transmissão de conhecimentos. A ampla expansão da rede escolar e dos meios de comunicação de massa nas últimas décadas fez superar a situação anterior em que a maioria da população não tinha acesso a informações básicas de saúde, fazendo com que a difusão de alguns conhecimentos tivesse grande impacto nas condições de saúde. Hoje, a carência de informações técnicas tornou-se relativamente menos importante, tornando mais significativas as práticas educativas que lidam com as motivações e os sentimentos envolvidos nos problemas de saúde. Mas neste

campo de intervenção, as ciências humanas avançaram pouco para contribuir de forma mais precisa.

A epidemiologia tem mostrado com clareza que os principais males que acometem hoje a população brasileira são do tipo crônico-degenerativo. Não são patologias curáveis com medidas simples, como é o caso de grande parte das doenças infecciosas que predominavam até há algumas décadas atrás. Exigem tratamentos prolongados e, principalmente, uma grande reorientação do modo de viver. Para isto é preciso, por parte dos pacientes, de muita persistência e “garra” em situações de grande instabilidade emocional e desorientação pelo desarranjo que causam em suas vidas e em suas expectativas pessoais com relação ao futuro. A dimensão emocional da ação educativa em saúde se torna então extremamente importante. Se para a análise das dimensões conscientes e dos aspectos correlacionados à troca de saberes e conhecimentos no processo educativo já existe um instrumental teórico bem desenvolvido, para a análise dos aspectos inconscientes, simbólicos e emocionais profundos, os instrumentos teóricos de análise são muito restritos. Muito mais precária ainda é a reflexão e o saber sobre o manejo do agir intuitivo, sem tempo de elaboração consciente, tão importante e presente no cotidiano agitado dos serviços de saúde. Tem se percebido, no entanto, que este agir intuitivo e emocionado, muitas vezes, provoca transformações de grande impacto na saúde que palavras e gestos, organizados de forma refletida e consciente, não conseguem.

É possível desenvolver e elaborar esta percepção e este agir intuitivos e emocionados?

A potência terapêutica de gestos conectados com o eu profundo

A crise de vida trazida pela doença significativa fragiliza o paciente e sua família, podendo quebrar as barreiras que protegem sua intimidade mais profunda, principalmente em relação às pessoas que lhe estão cuidando. A intimidade desarrumada, povoada de precariedades, é então exposta como nunca. Na vida agitada e competitiva da modernidade, a doença importante é uma das poucas situações que justifica e obriga a um repouso e um isolamento prolongado. Nesta situação de silêncio, dor, dependência do cuidado de outros e encontro com a possibilidade de morte, sentimentos fortes de raiva, inveja, ressentimento, autopiedade, vulnerabilidade, medo, desespero, bem como fantasias e desejos confusos são evocados e parecem tomar a mente por períodos prolongados. Estas vivências emocionadas e dolorosas criam um estado de sensibilidade em que gestos pequenos dos cuidadores passam a ter um significado profundo. É um momento de intensa elaboração mental com questionamento dos valores que vinham norteando a sua vida.

Os portadores de doenças graves vivem crises subjetivas intensas e mergulham com profundidade em dimensões inconscientes da subjetividade. Em uma sociedade em que a possibilidade de realização no trabalho criativo foi interdita para a maioria das pessoas através de um modo de produção que aliena o trabalhador do produto de seu trabalho, a realização pessoal foi deslocada para a possibilidade de consumo intenso de mercadorias materiais ou culturais. Estimula-se uma ânsia de consumo desenfreado que nunca é satisfeita. A massificação pelo trabalho rotinizado em grandes e impessoais instituições e pela vida nas gigantescas metrópoles gera, por sua vez, uma ânsia de diferenciação através da busca de poder e distinção social que

deixa as pessoas sempre insatisfeitas e necessitando de investir de forma interminável na sua conquista. A doença resgata a consciência da ilusão de possibilidade de uma conquista progressiva e interminável de poder, prestígio e consumo capaz de gerar o sentimento de satisfação. Evidencia o ser humano como corpo com defeitos, limitado no tempo, dependente de uma sociedade cheia de precariedades e submetido a uma cultura historicamente definida. Na doença se percebe não apenas o limite do próprio corpo, mas a extrema dependência que se tem da família, da comunidade e da sociedade. Desperta-se para a importância de questões fundamentais que têm marcado toda história da humanidade. “Qual o sentido da existência em condições tão limitadas?” “Como organizar a vida, com tantas precariedades, para que ela tenha sabor e sentido?” Ao fazer desmoronar a ilusão de autonomia e potência da vontade, forte principalmente na juventude, que afasta o homem e a mulher de assumirem a sua vida de forma realista, abre-se a possibilidade para a liberdade. O reconhecimento do limite é base para a liberdade. Sem este reconhecimento apenas se vive a ilusão. Não se pode ir além se não se reconhece o limite.

A doença em si ou em pessoas próximas evidencia para a consciência à corporeidade do ser humano. Se, de um lado, impõe limites para os desejos e pretensões da vontade, por outro lado, conecta a mente com dimensões internas fundamentais com grande potência de operação. Há um importante processo de aprendizado de si mesmo. Valores que antes governavam a vida são relativizados. A experiência do eu profundo cria conexões com o cosmo e com os outros, podendo transformar o tipo de relação que com eles se tinha. O desapego que pode vir com a busca ansiosa de poder, distinção social e consumo torna a pessoa aberta para se conectar de forma mais livre e amorosa com a realidade próxima. Torna-a disponível para as

consequências que emergem do encontro, olho a olho, com os outros, abrindo sua vida para as surpreendentes criações coletivas que daí advém. Assim, é frequente a crise da doença ser porta para o contato com a transcendência. Uma transcendência que se mostra ao se assumir os limites da condição humana e não ao buscar, no além, uma divindade que está fora do mundo material. Uma transcendência que se revela na relação amorosa consigo mesmo e com as pessoas e a natureza, capaz de criar, de forma surpreendente, realidades que pareciam não ser possíveis em determinada situação. Para surpresa de muitos profissionais de saúde que lidam com doenças graves, como o câncer, a crise intensa delas decorrente traz, com frequência, uma reorganização profunda da existência capaz de gerar felicidade e harmonia (REMEN, 1988). Mas este processo, de forma alguma, é linear e tranquilo. Pelo contrário, é usualmente carregado de tensões, momentos de desespero e risco. Muitas vezes, a crise não resulta em amadurecimento, mas em desorganização total da existência pessoal e familiar.

Neste sentido, o profissional de saúde, na medida em que trabalha com os momentos de crise mais intensa das pessoas, tem acesso e é envolvido em um turbilhão nebuloso de sentimentos e pensamentos, em que elementos inconscientes da subjetividade se tornam poderosos. Pode-se dizer, em uma linguagem figurada, que o profissional de saúde, como poucos outros profissionais, se envolve com o “olho do furacão” da vida humana. Lida com situações de crise que podem levar a uma desorganização ainda maior da vida do paciente pela prisão às redes de mágoas, ressentimentos, perda da energia vital, confusão e destruição dos laços afetivos. Ou levar a uma reorganização da existência em direção a uma vida plena e saudável.

No processo de elaboração subjetiva na crise trazida e manifestada pela doença, são buscados novos sentidos e significados para a vida capazes de mobilizar e motivar na difícil tarefa de reorganização do viver exigida para a conquista da saúde. A única dor insuportável é aquela que não se é capaz de interpretar e, por isto, destituída de qualquer sentido (LELOUP, 1996, p.9). Encontrar o sentido da situação abre a possibilidade para o surgimento de energias de mobilização para a luta contra o sofrimento, podendo transformar o momento da doença em algo até mesmo alegre.

A ação educativa, neste momento, pode ser extremamente transformadora, pois o sofrimento pode despertar energias de transformação de formas doentes de viver enraizadas pelo hábito que antes não se conseguia mudar apesar da vontade racional. Cabe ao profissional de saúde a tarefa de ajudar o paciente e os grupos envolvidos a encontrarem este sentido profundo a partir dos próprios valores e características. Para isto tem que ter também se iniciado do conhecimento da dinâmica subjetiva profunda. É preciso primeiro conhecer a si mesmo.

Mas como agir em situações como estas em que estão em jogo emoções, valores e elaborações tão profundas que escapam parcialmente ao campo de domínio da consciência?

Jung (1994, p.123) afirmava: *o médico só age onde é tocado. Só o ferido cura*. Ou seja, quando o paciente perturba o profissional de saúde para além de sua mente consciente, mobilizando emoções e insights (compreensão de um problema pela súbita captação mental dos elementos adequados à sua solução) vindos do seu inconsciente, são despertados saberes, emoções e gestos com uma poderosa capacidade de esclarecimento e com grande potencial terapêutico. O profissional de saúde que tem uma máscara (couraça para tornar sua alma insensível e, assim, não ameaçada, pela realidade

emocional do paciente) tem pouca eficácia na transformação subjetiva de seu paciente.

No processo de formação dos profissionais de saúde, este aspecto da relação terapêutica não é considerado. Pelo contrário, há um preconceito contra a emoção e a intuição no trabalho em saúde e na discussão teórica dos problemas de saúde. As elevadas exigências de estudo técnico tendem a bloquear o investimento pessoal dos alunos em uma formação humanística. No entanto, a emoção e a intuição continuam fortemente presentes, de forma descontrolada e não discutida, no trabalho em saúde.

Se as ações espontâneas, intuitivas e emocionadas já fazem parte da rotina dos serviços de saúde e podem ter um impacto positivo na implementação do cuidado em saúde, a solução passaria então por um incentivo à sua expansão? A análise deste tipo de ação espontânea dos profissionais de saúde mostra, no entanto, como, em muitas situações, que ela tem gerado efeitos extremamente perversos. É frequente a referência pela população de casos de grosseria de que foram vítimas nestes acessos de espontaneidade dos profissionais de saúde. Grosserias, preconceitos, agressões físicas, humilhações, afirmações deturpadoras da realidade, medidas terapêuticas intempestivas e erradas têm causado medo em relação à utilização dos serviços de saúde. A agressividade pode ter efeitos muito destrutivos, principalmente para as pessoas mais fragilizadas. Fecha canais de relacionamento, impedindo o desenvolvimento institucional e a construção coletiva de ações mais complexas. Há, no Brasil, um certo culto da espontaneidade como se ela significasse, antes de tudo, autenticidade. Há ainda uma crença de que os sentimentos importantes, não expressos imediatamente, acabam gerando doença psíquica. Por estas razões, espontaneidades emocionadas e atitudes intempestivas

tendem a ser bastante toleradas nos serviços de saúde e os seus efeitos perversos minimizados dentro de um pacto corporativo entre os colegas.

O homem contemporâneo começa a descobrir que, apesar de toda sua racionalização e de toda a sua capacidade de transformação da realidade material, continua a ser possuído por forças que estão além de seu controle consciente. Estas forças, que os antigos, na linguagem metafórica da religião, chamavam de demônios e deuses, não desapareceram. Têm apenas novos nomes. As suas presenças agitadas na alma, sem a devida consideração, conservam o homem contemporâneo em contínuo contato com inquietudes, apreensões vagas, complicações psicológicas e uma insaciável necessidade de pílulas, álcool, erotismo e trabalho. A alma humana é habitada por amorosidade, rancor, compaixão e ódio. As palavras e gestos espontâneos, emocionados e intuitivos podem manifestar o que Jung denominava de poderosos saberes arquetípicos acumulados na mente em toda evolução da humanidade ou comportamentos neuróticos extremamente destrutivos. Atitudes orientadas a partir de intuições e o fluir espontâneo de sentimentos, gestos e palavras podem, então, trazer à tona elementos extremamente positivos ou negativos para o trabalho em saúde. Já que este fluir é uma realidade significativa e com grande potencial, fica a pergunta: é possível elaborá-lo e aperfeiçoá-lo? Como fazer para desenvolver um coração inteligente ou a inteligência do coração? Este tem sido um desafio importante na busca de humanização da atenção à saúde.

O matemático, físico e filósofo francês, Blaise Pascal, já no século XVII, enfatizava a necessidade de se valorizar o desenvolvimento do espírito de fineza (*esprit de finesse*), cultivando uma atitude de sensibilidade aos outros e à natureza e de valorização da intuição, de forma a alimentar a ternura e o

cuidado. Contraponha-o à tendência, que já percebia forte em seu tempo, de predomínio do *esprit de géometrie* que prioriza o cálculo, a análise racional, o interesse e a vontade de poder.

Mas como desenvolver este espírito de fineza, esta capacidade de perceber as dimensões sutis da realidade de saúde e doença? Como desenvolver uma atitude afetiva cuidadosa para com estes aspectos? Com certeza este aspecto não é valorizado nos currículos da maioria dos cursos de formação dos profissionais de saúde, nem nos livros especializados que orientam seu trabalho.

A espiritualidade presente na Educação Popular

Educação Popular é o saber que orienta nos difíceis caminhos, cheios de armadilhas, da ação pedagógica voltada para a apuração do sentir/pensar/agir dos setores subalternos para a construção de uma sociedade fundada na solidariedade, justiça e participação de todos.

Ela, desde a sua origem, em meados do século XX, esteve muito ligada ao campo religioso, seja pela origem cristã de muitos de seus pioneiros, seja pela estreita ligação de suas práticas com as pastorais, principalmente da Igreja Católica, após o Golpe Militar de 1964. A partir dos anos 70, as igrejas cristãs, que conseguiram resistir à repressão política da ditadura, se tornaram espaços privilegiados de apoio às iniciativas de Educação Popular e, conseqüentemente, de delineamento de suas características. No mais famoso livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, as marcas desta espiritualidade já aparecem, em muitos momentos, em afirmações como: “*a fé no homem é o pressuposto do diálogo*” ou “*sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo*” (FREIRE, 1979). Em escritos e depoimentos posteriores, ele assume com muito mais

veemência a importância da religiosidade em seu pensamento. No entanto, a produção acadêmica sobre Educação Popular, refletindo o dualismo da ciência que divide o mundo em dois (o empírico e o espiritual ou, no dizer de Descartes, a natureza, de um lado e a graça em teologia do outro) (DUROZOI e ROUSSEL, 1996, p.141), tendeu a ver a associação com o religioso como circunstancial. A religiosidade presente na maioria das práticas de Educação Popular seria apenas a linguagem de expressão possível, naquela cultura e naquele contexto político repressivo. A religiosidade presente em autores, como Paulo Freire, também foi percebida como peculiaridade de suas personalidades não aplicáveis à estrutura do pensamento e prática pedagógica da Educação Popular.

Não se quer, com isto, afirmar o caráter religioso da Educação Popular, mas sim que a forte presença da dimensão religiosa em suas práticas e na formulação de alguns dos pioneiros de sua sistematização teórica indica uma característica epistemológica de suas práticas que grande parte da reflexão sociológica e pedagógica não conseguiu captar. Se entendemos a religiosidade como a forma mais utilizada pela população para expressar e elaborar a integração das dimensões racional, emocional, sensitiva e intuitiva ou a articulação das dimensões conscientes e inconscientes de sua subjetividade e de seu imaginário coletivo, esta sua forte presença significa um avanço em seu método de perceber e tratar as interações entre educador e educando em relação ao pensamento sociológico e pedagógico, ainda preso ao paradigma modernista que continuava dominante no final do século XX. Significa que a centralidade do diálogo no método da Educação Popular não se referia, nas suas práticas pedagógicas, apenas à dimensão do conhecimento e dos afetos e sensações conscientes, mas também às dimensões simbólicas do inconsciente presentes nas relações sociais. Nas práticas

de Educação Popular conduzidas numa linguagem religiosa, dimensões inconscientes participam explicitamente de forma central dos diálogos que se estabelecem, através das metáforas das histórias míticas e dos símbolos da liturgia. Assim, o questionamento maior do saber popular, tão valorizado nas práticas de Educação Popular, ao pensamento moderno não está nos conhecimentos inusitados e surpreendentes que expressa sobre as estratégias da população adaptar-se à realidade onde vive, mas na sua forma de estruturar o conhecimento de uma forma que integra dimensões racionais, intuitivas e emocionais. Seu maior ensinamento para os profissionais de formação científica, que com ele interagem, é epistêmico, ou seja, questiona o paradigma ou o modelo geral como o pensamento tem sido processado na produção e estruturação do conhecimento considerado válido pela sociedade moderna. Ele não está submetido à ditadura do saber aprendido conscientemente e logicamente estruturado. Inclui e se articula com o saber que brota do corpo e que utiliza estados de inebriamento e excitação para se estruturar. Isto não foi captado pela maior parte da reflexão teórica sobre Educação Popular que se construiu.

A convivência intensa de alguns profissionais de saúde com as classes populares e os seus movimentos tem-lhes ensinado um jeito diferente de conduzir seus atos terapêuticos. Aprendem a romper com atitude fria dominante no modelo da biomedicina e passam a criar um vínculo emocional com as pessoas cuidadas que gera um estado de alma aberto para ser afetado profundamente por elas. Este envolvimento com as pessoas cuidadas desencadeia intuições que são acolhidas e colocadas em operação no trabalho em saúde. Vai-se, com o tempo, adquirindo uma confiança neste agir orientado também pela emoção e a intuição. Aprende-se a valorizar percepções sutis dos sentidos. Vai-se também aprendendo a manejar,

de forma equilibrada, a relação entre a razão, a emoção e a intuição na estruturação do gesto terapêutico. A intuição traz à tona saberes produzidos nas estruturas arquetípicas do processamento mental inconsciente que foram descobertos por Jung, permitindo acessar saberes acumulados durante todo o processo histórico de construção da espécie humana que são herdados por todos pela genética e pela assimilação de elementos simbólicos da cultura.

Justamente por este aprendizado junto às classes populares propiciado pela convivência, têm sido os profissionais e pesquisadores do movimento da Educação Popular em Saúde que vêm tomando a frente de trazer o debate sobre o tema da espiritualidade no trabalho em saúde para o campo da saúde coletiva no Brasil.

Mas por que a mentalidade religiosa tem se mostrado tão presente na cultura das classes populares latino-americanas? O sociólogo chileno Cristian Parker afirma que o processo de modernização industrial, comandada pela lógica da ciência e da racionalidade técnica nos Estados Unidos e na Europa Ocidental (e também em bolsões de prosperidade da América Latina), resultou no que se pode chamar de um conforto mínimo para a maioria da população destas regiões do mundo (VALLA, 2001). O relativo sucesso deste processo de modernização gerou o fenômeno da secularização, afastando o imaginário social da forma religiosa de organizar a subjetividade. Nestes locais, o discurso da modernidade foi incorporado fortemente até mesmo entre as classes populares. Já o processo de modernização na América Latina não teve um efeito claramente positivo para a maioria da população. Pelo contrário, aumentou enormemente a desigualdade e a percepção de subalternidade. Por esta razão o processo de substituição da mentalidade religiosa por uma visão centrada na razão e na lógica científica foi muito menor.

Apesar das intensas mudanças econômicas e sociais em países como o Brasil, a população continua com uma visão religiosa muito profunda. Para ele e outros pesquisadores, a religião popular é uma das características mais importantes da cultura das classes populares latino-americanas. Ela é a forma particular e espontânea de expressar os caminhos que as classes populares escolhem para enfrentar suas dificuldades no cotidiano. A religião popular é um saber e uma linguagem de elaboração e expressão da dinâmica subjetiva, parte da cultura popular, em que a população se baseia para buscar o sentido de sua vida. Cria uma identidade mais coesa entre os grupos sociais, ajuda a enfrentar as ameaças e a ganhar novas energias para encarar a luta pela sobrevivência e pela alegria. É uma forma de resistência cultural ao modo de vida que a elite lhes quer impor. Assim, a questão religiosa das classes populares não pode ser vista como uma questão tradicional e arcaica. O importante não seria constatar a importância da religião para as classes populares, mas a sua dinâmica de transformação que a faz uma resposta atualizada e renovada às intensas transformações sociais que estão acontecendo. É um instrumento de resistência à lógica da modernidade que ampliou a desigualdade e a injustiça. Uma estratégia de sobrevivência, em que a busca do sobrenatural tem a ver com a solução de problemas imediatos e cruciais e não com o investimento na vida após a morte.

Muitas das resistências dos intelectuais progressistas em valorizar a dimensão religiosa da população se devem à percepção de tratar-se de um campo marcado pela dominação de uma hierarquia religiosa que tem se mostrado historicamente bastante autoritária e dogmática, bem como vinculada frequentemente ao poder político e econômico. Mas a importância da religiosidade na vida da população parece se dar, não por uma identificação com estas hierarquias religiosas, mas

pelo papel que ela assume na sua vida cotidiana. E há grandes diferenças entre a religiosidade popular e aquela difundida oficialmente. A religiosidade popular, como toda prática humana, é povoada de contradições e ambiguidades, de conformismo e resistência. A superação de suas dimensões negativas é um desafio a uma Educação Popular que a problematize. Mas para isto, é preciso que se entenda a complexidade simbólica de suas práticas.

Neste sentido, a ênfase no conceito de espiritualidade, ao invés de religiosidade, pode ajudar a desbloquear resistências, uma vez que se refere a práticas não necessariamente ligadas às religiões. É um conceito que ressalta principalmente a dinâmica de aproximação com o eu profundo que não corresponde necessariamente aos caminhos padronizados difundidos pelas hierarquias religiosas tradicionais. Mesmo líderes religiosos, como Boff (1999, p.21), afirmam que o decisivo não são as religiões, mas a espiritualidade subjacente a elas. Assim, a priorização do conceito de espiritualidade tem um papel inclusivo em uma sociedade que tende para a diversidade cultural. E salienta a dimensão de vivência em detrimento da dimensão formal de ligação ou não com as instituições religiosas que, até há pouco, era mais valorizada.

Desde 1974, estou envolvido com o movimento da Educação Popular no Brasil. Algumas destas reflexões começaram a ser feitas por mim, a partir de uma conversa, em 1981, com o padre Celestino Grilo que trabalhava comigo na pastoral dos direitos humanos, no interior da Paraíba. Ele afirmava que muitos intelectuais, colaboradores das iniciativas educacionais da Diocese de Guarabira, desvalorizavam a religiosidade presente nos grupos. Aceitavam-na apenas como estratégia de inserção no meio popular, pois a Igreja era ali a única instituição que dava suporte ao trabalho educativo

junto às classes populares daquela região rural. Recorriam à linguagem religiosa de forma utilitarista apenas para terem acesso à população e serem ouvidos. Sonhavam com o dia em que poderiam assumir a problematização das questões sociais de forma direta, objetiva e racional, sem ter que recorrer aos “volteios” da religiosidade. Ele notava, no entanto, que quando estes intelectuais organizavam iniciativas educativas, discutindo os problemas da população sem deixar espaço para ritos, comemorações, orações e dinâmicas reflexivas feitas de forma afetiva, os trabalhos não prosperavam.

O significado da valorização da espiritualidade para a Educação Popular

A luta social pressupõe fé coletiva, ou seja, entregar-se, correndo riscos, com firmeza, determinação e muita esperança a um projeto coletivo que é incerto, pois seus resultados não estão assegurados pela consideração lógica dos dados da realidade presente. O trabalho coletivo, voltado para a emancipação, significa investir na conquista do que está além da organização social presente. É arriscar transformar um sonho e uma esperança em uma realidade futura. O que leva os indivíduos e os seus grupos a correrem tanto risco (inclusive de suas próprias vidas) e a deixarem, de lado, situações de certo comodismo para se dedicarem a projetos tão incertos? A projetos que, muitas vezes, parecem ser ridículos e impossíveis para a comunidade a que pertencem? De onde vem esta teimosia que tem transformado a humanidade? Esta formidável insensatez humana não pode vir apenas vir da elaboração racional dos fatos presentes, pois ela contraindicaria muitas destas iniciativas.

Diante de um mundo tão opressivo para as classes populares em que as transformações vão ocorrendo em um

ritmo muito rápido, sem que se tenha informações claras que lhes permita se situarem, há uma forte tendência de tudo parecer caótico. O turbilhão de emoções, instigadas pelas repetidas situações de opressão, provocam intensa confusão mental. Pequenas calamidades se repetem. Iniciativas de sair da rodaviva de opressões são repetidamente frustradas pela dinâmica impessoal do capitalismo e parecem ser insignificantes. Dados da realidade comumente parecem indicar para as classes populares estarem em um “beco sem saída”. Neste contexto, o desânimo (e até o desespero) é um grande risco. O que faz este povo ter, neste contexto, *a esta estranha mania de ter fé na vida* como canta Milton Nascimento, em sua música “Maria”?

A luta social se sustenta na abertura e atração do ser humano para o infinito, a transcendência, apesar de marcado por tantas limitações no seu corpo, na sua inteligência e na sua capacidade de afeto. É um ser enraizado em um determinado local, tempo e contexto social e cultural. Ser submetido a situações de opressão e miséria, mas capaz de um olhar crítico que o torna inconformado e, por isto, em contínuo movimento de protesto, movido por uma vitalidade surpreendente que o impulsiona a transcender, ir além das realidades consideradas naturais. No início, um protesto individual. Mas se percebe que há algo a ser feito para o qual sozinho não se tem condição de levar adiante. A transcendência, no sentido aqui assumido, é este elã vital presente no ser humano, fonte de sua garra teimosa para a luta social.

A espiritualidade, a arte e o saber de tornar o viver orientado e impregnado pela experiência da transcendência, é fundamental para o fortalecimento dos movimentos sociais. As pessoas do meio popular repetidamente afirmam encontrar em sua religiosidade a fonte do ânimo para se manterem empenhados na busca de uma vida mais digna e feliz apesar

das situações profundamente opressivas em que se encontram. E para estranhamente se manterem com um encantamento diante da dinâmica da vida.

A complexidade das realidades políticas faz com que a discussão da melhor estratégia a ser tomada tenda a se tornar um debate sem fim. Há sempre novas perspectivas de análise ainda não consideradas para a avaliação de determinada situação. Mas a luta política exige a ação de lideranças, individuais ou coletivas, que tenham a coragem de assumir posições com uma firmeza que a simples consideração lógica e racional não permitiria. Coragem de decisão em situações de tanto risco. O que orienta a firmeza destas lideranças diante de tantas possibilidades de posicionamento? A convivência com várias lideranças de movimentos sociais tem mostrado que estas pessoas são extremamente intuitivas. Aprenderam a lidar de forma sábia com o processamento subjetivo, em grande parte inconsciente, de tomada de decisão, integrando racionalidade, intuição, emoção e acuidade de percepção. A partir de experiências de sucesso e fracasso, em grandes e pequenos embates, vão aprendendo a refinar a forma e a dose como integram estes quatro elementos da elaboração subjetiva. Decidem, instigados pela emoção, mas são zelosos no cultivo, por caminhos próprios e diferenciados, de estados mentais em que suas intuições possam aflorar de forma mais intensa e menos influenciada por sentimentos dominantes no ambiente próximo. Referem-se com frequência à religiosidade como instrumento central neste processo de tomada de decisões.

O vislumbre, que o estado alterado da consciência cultivado pela espiritualidade propicia, tem se mostrado fundamental para muitas lideranças de movimentos sociais buscarem percepções simbólicas que deem conta de compreender sinteticamente as situações sociais complexas

e, até mesmo, confusas em que estão submetidas, gerando orientações e sentidos para suas lutas. Faz parte da luta a ousadia de questionar os sentidos e as explicações consolidados no discurso dominante. A elaboração teórica necessária ao enfrentamento não se restringe à busca de estratégias mais eficazes e à construção de conhecimentos que contraponham à ideologia dominante, mas também na construção simbólica de sentidos que comuniquem sinteticamente a nova perspectiva social buscada. Este é o campo de elaboração da inteligência espiritual.

A importância do que usualmente se denomina de força carismática de lideranças políticas na mobilização de iniciativas coletivas está correlacionada à capacidade de conectarem as suas atitudes com dimensões profundas da subjetividade, o que pode ser ilustrado por exemplos recentes, como Gandhi, Martin Luther King, Dalai Lama e Betinho.

O contato com o eu profundo, cultivado pela espiritualidade, tem se mostrado também importante para estas lideranças como fonte de mobilização de energia e ânimo nas situações afetivamente tão adversas como ocorre no enfrentamento político. Na luta, há agressões, disputas pessoais, críticas duras, conquista de uma visibilidade social que desperta vaidade e inveja, perda de amizades, instigação de intensas vontades adormecidas de poder, adulações sedutoras, emergência de ódios e uma série de outras situações emocionais que agitam e confundem quem está envolvido. São situações sempre novas que, em alguns momentos, surgem num ritmo alucinante, exigindo uma maturidade afetiva muito grande. Nem sempre há tempo para que estes intensos sentimentos revoltos se decantem com tranquilidade. Muitos enfrentamentos se esvaziam pelo desânimo que toma conta dos participantes ou pelos atritos afetivos que dividem o grupo. É muito difícil, como

orientava Che Guevara, combater sem perder a ternura. Inúmeros líderes políticos têm ressaltado o papel da espiritualidade como instrumento central de alinhamento emocional capaz de manter a atenção focada no centro da luta e nos objetivos principais sem se dispersar com o que é periférico e, ao mesmo tempo, atento a detalhes sutis importantes. Ressaltam também ser instrumento de, diante das perdas e desgastes emocionais, manter o ânimo para a luta e a vibração que irradia e mantém a coesão do grupo. As técnicas de meditação e oração das diversas tradições religiosas são repetidamente mencionadas por eles como centrais na estruturação de suas ações. No oriente, os templos budistas e taoístas eram, com frequência, locais privilegiados de formação dos guerreiros.

Se a espiritualidade é importante na sustentação da luta social, a luta também é caminho de desenvolvimento espiritual. As pessoas, que acreditam na possibilidade do mundo vir se tornar diferente, de forma a contemplar os sonhos de seu grupo social, e investem na sua construção, ficam atentas para a realidade buscando sinais, pistas e alianças, que inicialmente não se manifestam de forma clara. É preciso aguçar a percepção sensorial, a intuição, a sensibilidade emocional e a razão. A luta motiva o aprendizado. Dá sentido ao estudo. O caráter indefinido do enfrentamento incentiva a valorização e integração das várias capacidades de elaboração subjetiva. A emoção e as prementes exigências do processo criam forças capazes de quebrar o modelo dominante de construir conhecimento que procura analisar a realidade, desvalorizando a experiência, olhando-a de longe para tentar um saber descontaminado das complicações e tortuosidades humanas. No furor do embate, se cria um saber lambuzado de suor, lágrima e paixão. A mobilização emocionada da mente, centrada no objetivo da luta, vai elaborando de forma rápida as novas informações, sentimentos, sensações e intuições

que chegam em um ritmo, muitas vezes, alucinado, sem tempo de uma consideração lógica e cuidadosa. Vai se descobrindo, através de pequenas vitórias, a potência deste tipo de elaboração que acontece, de forma em grande parte inconsciente, na mente disciplinada e mobilizada em torno de objetivos assumidos com garra.

A imagem do guerreiro da antiguidade, armado com sua espada e seu escudo, em batalha junto com seu exército, é exemplar. Seu braço está cansado, já não suporta a espada. Tem ferimentos que doem e despertam pavores de morte. O inimigo o ameaça, amedronta e insulta das formas mais diversas. Na mente ressurgem conflitos de antigas disputas na tropa e mágoas a respeito de velhas frustrações. Mas sua sobrevivência depende da capacidade de se manter centrado na luta, relegando para segundo plano estas dispersões, conseguindo mobilizar motivações interiores que gerem energias capazes de superar as crescentes limitações físicas. Ao mesmo tempo, precisa estar atento aos sinais mais sutis que podem indicar a aproximação de uma espada inimiga. Sua mente precisa estar alerta para saber, no momento adequado, inverter a estratégia de luta. Tudo é muito rápido. Precisa confiar numa elaboração que ocorre para além de sua razão, capaz de desencadear gestos de defesa, ataque e comando que sua consciência apenas assiste. É individual e coletivo, ao mesmo tempo. Precisa se sentir conectado a sua tropa e age intuitivamente a ela ligado. Sem esta elaboração integrada do corpo, da mente e do coletivo não é um grande guerreiro.

A luta instiga. Provoca. No embate, a emoção da luta faz emergir forças interiores que não se conhecia. Revela dimensões importantes do eu profundo. Isto, acontecendo coletivamente, gera experiências marcantes. Numinosas. Uma transcendência coletiva se revela. Nas artes marciais se sabe que só a luta forma o

guerreiro, porque é preciso antes ter esta experiência. Não basta saber todas as técnicas de luta. O guerreiro é o que consegue, no momento da luta, integrar os ensinamentos recebidos em gestos impulsionados pela emoção e guiados pela intuição que é muito mais ágil que a razão. É aquele que consegue criar um estado mental capaz de deixar seu corpo expressar-se guiado por seu eu profundo, tornando-o uma unidade integrada. Do mesmo modo, a formação do cidadão, ator social ativo, militante, exige a passagem pela luta social, onde se vive uma experiência, ao mesmo tempo pessoal e coletiva, que marca e inaugura uma nova subjetividade. Não é apenas uma questão de um aprendizado de conteúdos sociais, como usualmente é ressaltado. É uma nova atitude de alma que as análises teóricas não têm conseguido revelar, talvez pela não valorização de conceitos que expressem esta emoção profunda integradora da mente e do corpo, como o da espiritualidade.

A espiritualidade não se desenvolve, portanto, apenas em processos isolados de interiorização. A entrega apaixonada ao enfrentamento dos problemas da vida, de forma aberta à interação com o diferente, é fonte de desenvolvimento espiritual.

A vivência grupal, nestas situações de enfrentamento, adquire uma emoção e uma intensidade que torna uma referência para os sonhos pessoais de uma sociedade solidária e fraterna. A sensação de unidade social, que se vive em grandes marchas, passeatas, grandes debates, atos coletivos de protesto e celebrações do movimento, representa uma experiência momentânea, mas concreta, da situação de solidariedade social buscada. É um anúncio antecipado da possibilidade real do projeto coletivo buscado. A mobilização emocional e as necessidades concretas de colaboração provocadas pela luta criam relações de companheirismo entre os participantes do movimento que vão minando a cultura individualista dominante.

Estabelecem-se diálogos sobre estratégias, análises conjunturais, sonhos, medos, sentimentos emergentes, leituras e visões de mundo que tornam o movimento em uma grande escola onde é superada a dicotomia entre conhecimento e emoção no processo de elaboração do novo saber. Experimenta-se a força criativa do processo coletivo na produção de saber. É a introjeção profunda e encantada desta experiência da força criativa coletiva, mais do que os saberes estruturados aprendidos, que torna muitos militantes da Educação Popular insistentes crentes nos processos educativos coletivos. Experiências solidárias pequenas abrem perspectiva para a imaginação possibilidades de solidariedade mais audaciosas.

Educadores populares reiteradamente referem-se a experiências fundadoras, em que vivenciaram a força criativa do trabalho coletivo, para explicar sua condição de educadores. Elas, ao serem narradas, evocam mais emoções do que saberes claramente decodificados. Expressões tiradas da linguagem religiosa, como sensação de intensa comunhão, são comumente utilizadas para descrever estas experiências. A comunhão vivida seduz, alimenta o sonho e anima a luta. Gera uma satisfação profunda que se torna uma referência para outras buscas. A vivência grupal no movimento é assim, muitas vezes, um ritual de vivência espiritual semelhante a rituais religiosos. As primeiras experiências de participação em movimentos de lutas sociais, referidas com reverência pelos educadores populares, ao contarem sua trajetória pedagógica, podem, portanto, serem vistas como os rituais de passagem descritos pelos antropólogos em muitos grupos étnicos. Educam, comemoram e se tornam símbolos que marcam e anunciam uma passagem de vida importante: de trabalhadores alienados movidos pelo sonho de consumo a atores sociais ativos; de indivíduos para cidadãos.

Para os profissionais de saúde e intelectuais, em geral provenientes de grupos sociais com melhor condição econômica, esta experiência de comunhão em práticas de Educação Popular tem ainda uma outra dimensão, pois é também, usualmente, uma experiência de encontro com a pobreza. Frequentemente se refere ao trabalho com os pobres como algo dependente de um altruísmo, uma dedicação abnegada. Esta, no entanto, não é o que marca a experiência de um grande número de educadores populares em que, na verdade, são tocados por um fascínio com o surpreendente dinamismo e vitalidade presente no mundo da pobreza quando se cria espaço para uma relação desarmada e igualitária. Este encontro muito mais seduz do que convoca para um dever de apoiar, o que ajuda explicar a sempre renovada chegada de novos militantes para tarefas aparentemente tão pesadas. Este aspecto faz parte da cultura ocidental de trabalho social e tem sido pouco analisado, talvez pela rejeição da consideração de elementos religiosos pela maioria das ciências. A história da figura mítica de São Francisco de Assis (foi escolhido, em 1999, na Europa, como a maior personalidade do II Milênio) é exemplar neste aspecto.

Ele, nascido no final do século XII, era filho de um abastado comerciante italiano, fazendo, então, parte da burguesia nascente. Teve uma juventude de muitas festas e despreocupação. Mas, de repente, seus amigos começaram a notá-lo muito quieto. Eles lhe perguntam: “Você sempre era o líder das nossas festas, das nossas cantorias noturnas, por que agora você se retira?” Ele responde: “Encontrei uma dama maravilhosa, lindíssima, brilhante! Estou enamorado, apaixonado por ela e tenho dor de amor...” Eles voltam a perguntar: “Qual foi a menina que você encontrou?” Francisco lhes responde: “Encontrei a Dama Pobreza, a Senhora Pobreza. Fiquei tão fascinado que vou abandonar tudo para fazer o esponsório com a Dama Pobreza”.

Seu encontro com a transcendência se deu através da pobreza e particularmente com os leprosos. Em seu tempo, os leprosos eram símbolo do pecado e totalmente rejeitados. Andavam com uma campanha dependurada no pescoço para alertar às pessoas que era necessário se afastarem, pois estavam chegando. Durante suas frequentes crises, buscava o acolhimento dos leprosos para se recompor. O cristianismo assume importância maior em sua vida a partir da sua relação com a pobreza e os doentes (LELOUP e BOFF, 1997). A importância da experiência numinosa do brilho precioso encontrado na relação igualitária com a pobreza e a doença é repetidamente referida por educadores populares quando se cria um ambiente de comunicação em que dimensões, que eles consideram sagradas, podem ser expressas. Sagrado, segundo ANDRÉ e FERRY (1999), é aquilo por que, se necessário, se dispõe a sacrificar a própria vida.

Esta forma de perceber os pobres e os doentes inaugura um outro tipo de relação para com eles que rompe com a tradição da filantropia burguesa e do trabalho social tradicional que se condoem com a sua situação de sofrimento, mas os veem como carentes e, por isto, funda uma relação de ajuda unilateral. É a piedade. Nesta perspectiva, é difícil haver diálogo profundo entre quem ajuda e quem recebe que tende a ser visto apenas como recebedor. Quando há diálogo nesta situação, ele tende a ser uma estratégia pedagógica para convencer ou levar ao carente a informação que se acredita ser importante para sua salvação. A percepção de brilho e novidade fascinantes nos pobres e doentes abre a mente de quem deles se aproxima, motivado pela compaixão, para uma atitude reverente de escuta. Cria uma conexão entre os seres em que a dor e a alegria de um repercute no outro como se fosse em si mesmo, apesar dos seus sistemas nervosos não estarem conectados. Cria uma solidariedade que parece nascer das próprias entranhas. Trata-

se de uma realidade, usualmente ironizada por quem acredita se guiar apenas pela razão lógica, mas que é uma experiência frequentemente relatada na sociedade, apesar de nem sempre ser ressaltada.

O encantamento com o pujante vigor humano, que de forma surpreendente se manifesta em situações tão precárias e torna estas pessoas pobres e doentes tão fascinantes, é base para um diálogo que torna o trabalho social num espaço de construção de elementos novos e fundamentais para uma sociedade justa e vigorosa. Aponta para um conceito de justiça social diferente do habitualmente referido entre as pessoas envolvidas nas políticas sociais que enfatizam a superação das desigualdades sem valorizar as importantes contribuições proporcionadas pelo diálogo entre setores tão desiguais para a construção de uma sociedade alegre e solidária. Uma justiça que, além de superação das opressões, pretende revitalizar e questionar as estruturas sociais pelos questionamentos, inovações e vigor que os oprimidos portam.

Funda também uma ética em que o dever e a obrigação de ajudar, de amar e de militar é substituída pela paixão e o encantamento de ajudar, de amar e de militar. O trabalho social passa ser conduzido sobretudo pelo enlevo amoroso, tornando-se espaço de um encontro em que amados e amadas se transformam afetivamente, racionalmente e corporalmente. E geram filhos. Encontro capaz de satisfazer uma existência. Espaço de descobertas e reconstrução mútua. Lugar de aventuras. Montanha russa de emoções, com raivas, surpresas, alegrias, desprezo e paixão. Neste contexto, os gestos e palavras ganham um colorido afetivo que muda totalmente seu significado. Os resultados são outros. Os frutos surpreendentes alimentam ainda mais o fascínio amoroso com a relação. Esta perspectiva de trabalho social, apesar de parecer para muitos uma idealização

poética irreal, é concreta e fundamental para compreender muitos dos atores que historicamente vêm se dedicando, com as contradições e inconstâncias inerentes a todo ser humano, à educação e à saúde. É interessante como a ênfase racional e material do discurso científico dominante tem impedido ou desqualificado a explicitação desta atitude de relação regida pelo enlevo amoroso, tão presente na prática concreta de trabalhadores sociais. Tornou-se deselegante e inadequado falar de motivação amorosa nas discussões acadêmicas sobre políticas sociais.

Esta perspectiva ética de relação com os oprimidos e doentes é fortemente alimentada na América Latina pelo cristianismo, apesar do discurso de setores importantes da hierarquia de muitas igrejas cristãs apontarem em outra direção. Parte significativa da hierarquia clerical, com o intuito de criar uma comunidade religiosa submissa a uma doutrina unificada, muitas vezes tem estruturado e propagado um discurso para a massa de fiéis que frisa a obediência doutrinária e uma ética do dever de amar e ser solidário. A experiência mística da entrega ao embebedamento amoroso, que pulsa na alma humana, é libertária e geradora de autonomia pessoal diante das doutrinas e do poder estabelecido. Por isto tem sido pouco incentivada, sendo, algumas vezes, até mesmo reprimida, pela hierarquia eclesial. Grandes místicos do cristianismo, inclusive São Francisco, foram perseguidos por setores da hierarquia das grandes igrejas cristãs, com sua ênfase na obediência às normas doutrinárias. Este discurso clerical, centrado na obediência à doutrina, tem sido percebido por grande parte dos intelectuais como a realidade do cristianismo. Mas, no cristianismo vivido pelas classes populares circulam fortemente outras leituras que vêm sendo, até mesmo, motivo de preocupação e iniciativas de controle por parte de muitos setores da hierarquia das

igrejas cristãs. As palavras dos textos dos Evangelhos, onde está bastante presente a ênfase na entrega e na potência do enlevo amoroso, bem como o combate a uma religiosidade formal centrada na regra e no dever, circulam, apoiadas por várias lideranças religiosas, e inspiram de forma independente ao discurso doutrinário da hierarquia cristã tradicional.

Esta perspectiva de trabalho social encantada com a surpreendente e vigorosa criação, capaz de emergir das relações humanas profundas e dialogadas, tem outras importantes consequências. São habituais situações de intenso conflito e divisão entre os ativistas sociais por causa de suas diferentes concepções políticas. A polêmica acirrada em relação ao projeto de sociedade que deveria orientar o trabalho social tem se mostrado causa importante de esvaziamento de muitas iniciativas. Mas se a motivação maior for o investimento no processo criativo livre que se constrói nos espaços educativos, acreditando na sua potencialidade de fazer manifestar a transcendência de forma inesperada e imprevisível, há uma relativização da importância da discussão de detalhes projeto político utópico buscado. Estes projetos e teorias passam a ser encarados apenas como referência importante, por orientarem os gestos iniciais de cada ator. Mas sua centralidade é deslocada para a discussão metodológica de como assegurar a manifestação das vozes profundas da diversidade dos envolvidos no processo e principalmente daqueles mais fragilizados. A ênfase passa a ser o processo criativo, sempre surpreendente, e não o projeto racional prévio. Acredita-se que a construção política de uma sociedade futura mais justa e feliz é resultado da interação, por caminhos imprevisíveis, de atores sociais carregados de potencialidades misteriosas, desconhecidas até mesmo por eles próprios, cria-se um desapego aos projetos iniciais de cada um, pois se sabe que a novidade germinada neste processo

carregado de emoção supera em muito as limitadas capacidades da razão e da ciência. As ciências sociais e humanas representam contribuições fundamentais, mas não esgotam o mistério da vida. Cria-se, assim, uma certa tranquilidade capaz de acolher e alegrar com a diferença. Nesta perspectiva, o companheiro que pensa diferente deixa de ser visto como obstáculo. A intolerância à diferença e a falta de abertura ao processo de livre criação passam a ser vistos como os maiores empecilhos.

Palavras e gestos, que nascem conectados com o eu profundo, vêm carregados de uma emoção e uma vibração que impactam e proliferam de forma diferente. Na luta política, eles resultam em um tipo de eficácia que muitas vezes surpreende. A sociedade está cansada e irritada com a falta de autenticidade das lideranças políticas. A incoerência entre suas ações públicas e vida pessoal tem esvaziado a mobilização para iniciativas coletivas. Autenticidade gera respeitabilidade social, apesar de levar a explicitação de dúvidas, emoções ambíguas e indecisões momentâneas que contrariam as exigências do marketing político necessário para vitórias à curto prazo. Mas se o investimento político maior, muito mais que a obtenção de vitórias imediatas, é a criação de espaços radicalmente democráticos de construção política onde a transcendência humana possa se manifestar de forma plena e surpreendente na vida social, o cultivo da autenticidade nos movimentos sociais se torna prioritário. As tradições de espiritualidade, na medida em que são arte e saber de autoconhecimento, podem contribuir na construção coletiva de ações políticas profundamente autênticas e mobilizadoras nos movimentos sociais.

A espiritualidade aprendida na luta dos movimentos sociais, ao resgatar a dimensão coletiva e histórica da transcendência, tem também um significado pedagógico para uma certa tendência de ordenação da vivência da espiritualidade

de uma forma mais individualista que vem sendo muito difundida e que encontra grande sintonia com a ideologia dominante no capitalismo. A espiritualidade da luta e do engajamento social contribui ao mostrar que o desenvolvimento humano está limitado pela forma como a sociedade está organizada. Para a transcendência pessoal poder se manifestar amplamente é necessário também investir na transformação das estruturas políticas e econômicas da sociedade que constroem as possibilidades de desenvolvimento individual. E a luta política gera processos de autoconhecimento importantes por revelarem para a coletividade envolvidas dimensões pouco conhecidas da alma humana. O pensamento marxista, apesar da oposição de Marx à vida religiosa, contribuiu muito para o desenvolvimento, no mundo contemporâneo, desta *espiritualidade engajada* através de sua crítica à ênfase absoluta de muitas tradições religiosas no desenvolvimento individual como estratégia de emancipação humana, bem como à convivência de muitas igrejas com a manutenção de estruturas econômicas e políticas de exploração que constroem fortemente as possibilidades de desenvolvimento espiritual de cada cidadão. O desenvolvimento das potencialidades humanas depende, não apenas de um processo de autoconhecimento, mas de mudanças na estrutura de organização da vida social.

Para a tradição do pensamento sociológico marxista, a ênfase na compaixão entre as pessoas como caminho de superação da injustiça social tende a esvaziar a luta política. A compaixão está voltada para o particular e não para o geral. O marxismo enfatiza justamente a centralidade da luta para a transformação das estruturas sociais organizadoras do modo de produção e distribuição da riqueza, que é uma luta geral, orientada principalmente por análises racionais da realidade. Criou-se, assim, uma separação entre a compaixão e ação política

racionalmente orientada, que explica parte dos usuais conflitos entre as várias tradições religiosas e o marxismo.

Desde o final do século XIX, começa a se desenvolver na França, dentro do catolicismo, uma corrente crítica anticapitalista, atraída pelo socialismo (LÖWY, 2000, p.231). Intelectuais como Charles Péguy (1873 – 1914), Simone Weil (1909 – 1943) e Jacques Maritain (1882-1973) foram importantes neste processo. Durante a II Guerra Mundial (1939 – 1945), quando comunistas e cristãos se uniram na França na dura e demorada resistência contra o nazismo, este diálogo se intensificou. Movimentos, como dos padres operários e a Ação Católica, expressam este diálogo. Como a França teve uma grande influência cultural sobre o Brasil, estas reflexões e movimentos tiveram grande impacto na intelectualidade cristã brasileira e se difunde socialmente principalmente através do movimento da Ação Católica e, em particular, por seu setor universitário, a JUC (Juventude Universitária Católica). A teologia da libertação latino-americana é a expressão mais avançada desta tentativa de integração entre o cristianismo e marxismo.

No Oriente, durante a Guerra do Vietnã (1959 – 1975) entre o movimento comunista e forças francesas e, depois, norte-americanas, monges budistas passaram a assumir posições políticas firmes em defesa da paz, passando a incorporar reflexões da teoria sociológica em sua ação. Sob a liderança do monge Thich Nhat Hanh, que se exilou na França, surge o denominado *budismo engajado* (KOTLER, 1996), uma expressão do esforço de integração entre a ação social orientada pela compaixão e o agir político orientado pelo conhecimento sociológico, bem menos marcada pelo pensamento marxista do que a teologia da libertação.

A Educação Popular se constitui extremamente marcada por este esforço teórico e por movimentos sociais voltados

para a construção a uma sociedade mais solidária e justa em que se supere a separação entre a ação fundada na razão (teorias sociais) e a paixão (compaixão). Desenvolve reflexões e práticas de ação social e luta política em que a paixão se mostra motivadora da razão e a razão orientadora da paixão.

Uma educação em saúde para além da intenção

No trabalho em saúde, é enorme a necessidade de um diálogo mais profundo que inclua a emoção a razão e a percepções simbólicas. Os doentes e os grupos submetidos a situações de risco e sofrimento tendem a estar muito conectados com as dimensões inconscientes da existência. Costumam estar passando por um intenso processo de tomada da inconsciência. Em consequência, estão muito carentes de orientações objetivas que não os deixem se perder nas tempestades emocionais interiores. O profissional, aberto para a importância destas dimensões inconscientes do existir, pode usufruir do aprendizado que torna o trabalho em saúde tão fascinante e humanizador: o contato com a intensa vitalidade e o formidável dinamismo de processamento de sentidos e estratégias presentes na interioridade profunda do ser humano. Para isto, precisa se aproximar dos doentes não apenas como conselheiro, mas também como aprendiz. A experiência do outro, exposta e desnudada tão radicalmente pela crise, questiona e mobiliza. O desamparo do paciente fala dos desamparos interiores do próprio profissional, ajudando a evidenciá-los e, posteriormente, a entendê-los. Os mistérios do outro evocam a percepção dos próprios mistérios. O trabalho em saúde expõe o profissional a um fluxo de perturbações que exige uma grande capacidade de elaboração. A espiritualidade prepara para esta exposição e elaboração, evitando que as perturbações resultem em

fechamentos e criação de mecanismos de defesa capazes de impedir novas relações profundas.

O encanto do trabalho em saúde, que continua atraindo crescente levas de estudantes apesar de sua perda de status econômico, passa por esta possibilidade do profissional ter acesso a dimensões inusitadas da vida humana. Acompanhar a força surpreendente da vida, a sua transcendência, se manifestar em situações de crise, em que a precariedade é a marca maior, é extremamente gratificante principalmente quando se percebe que a própria atuação profissional foi significativa no processo. Assemelha-se à posição do artista vendo sua obra se constituir por uma ação que tem dimensões intencionais e outras provenientes da intuição e de intercorrências externas, totalmente fora do controle da vontade. O artista se surpreende com sua obra. A imagem repetidamente citada, nas tradições religiosas orientais, da flor de lótus, linda flor branca que nasce do lodo dos pântanos, é muito adequada para expressar esta experiência da prática clínica e do trabalho comunitário.

A fragilização trazida pelo problema de saúde importante pode trazer, para o paciente e as pessoas com ele envolvidas, uma disponibilidade para as relações afetivas e uma valorização de sentimentos sutis que os abre para uma criação amorosa, propiciando situações existenciais extremamente densas e realizadoras. Esta experiência reorganiza valores e prioridades de suas vidas, desapegando-os daquilo que passam a perceber como secundário, mas que estava antes ocupando um espaço central em suas vidas. Este desapego lhes traz uma nova sensação de liberdade para passarem a cultivar outros caminhos menos submetidos às cobranças e coerções sociais. A fragilidade costuma também esvaziar as pessoas de suas vaidades, pompas, ânsias de conquista e crenças enrijecidas que as torna vulneráveis às exigências de interesses ditados pela estrutura

social definidas, atualmente, principalmente pelo mercado e pelas grandes instituições culturais. Este esvaziamento é propício para a escuta e acolhimento mais forte daquilo que provêm do eu profundo, de si e das pessoas próximas. A força da penúria vivida rompe o orgulho que impede as pessoas manifestarem suas necessidades e pedirem ajuda. O pedido de ajuda emocionado cria a oportunidade para familiares e amigos deixarem expandir sentimentos entorpecidos de solidariedade que lhes faz descobrir, em si, capacidades e emoções que não conheciam. Antigas rixas são superadas. Relações amorosas são, então, construídas, gerando reorganização da vida familiar e dos grupos de amizade que surpreende e traz um tipo de felicidade que, algumas vezes, ainda não tinha sido experimentada. Esta situação faz lembrar a insistência com que a tradição religiosa cristã valoriza a pobreza de espírito como caminho de bem-aventurança. Acompanhar esta dinâmica, em que a flor de lótus emerge do lodo do pântano, apesar da carência de tantos elementos proclamados como fundamentais e imperdíveis pelos grandes e charmosos meios de comunicação, é extremamente pedagógico para o profissional.

Trata-se de uma pedagogia invisível existente no trabalho em saúde que contrapõe a pedagogia desumanizadora do ensino tecnicista dos cursos de saúde. A vida dos pacientes tem um grande potencial humanizador para o profissional. Assim, relacionar-se também como aprendiz com os pacientes, suas famílias e suas comunidades é estratégia de desenvolvimento espiritual.

A vivência na própria carne do risco eminente de morte costuma despertar nos doentes uma valorização de cada ato e momento da vida. A ansiedade, decorrente de metas infundáveis impostas pela sociedade, faz com que atos cotidianos sejam executados com a mente preocupada no que falta fazer. Tomar

uma xícara de chá apreciando o seu sabor, sentir a carícia da brisa no rosto, apreciar a intensidade do azul do céu, ouvir o pássaro que canta lá fora, rir das brincadeiras do gato, reparar a sonoridade das palavras das pessoas próximas, sentir o ar enchendo o peito percebendo o seu significado vital, prestar atenção nas entrelinhas da fala da companheira, estranhar e procurar entender os sentimentos suscitados por um encontro, dar atenção ao sentimento de tristeza presente no rosto do vizinho que cumprimentou, pensar com calma no significado de um ato, todas estas coisas costumam não ter espaço na nossa atenção pela pressa trazida pela modernidade. A forte consideração da possibilidade da vida não mais continuar pode chamar a atenção para o dia presente, que ainda se tem, e os seus detalhes. A conexão, que pode então se estabelecer com cada momento, abre a mente para riquezas presentes no cotidiano que antes eram desprezadas, ajudando a superar a ânsia por conquistas futuras. Esta atenção mais voltada para o presente dá a cada acontecimento um sabor de surpresa. A maior concentração na vivência em andamento torna-a mais carregada de emoção e reflexão, gerando maior satisfação e irradiando para os familiares e amigos uma energia que também os desloca de suas ansiedades. Este processo de descoberta do cotidiano por parte do doente pode se transmitir para as pessoas próximas.

Assim, nesta perspectiva de valorização dos aprendizados não intencionais, é importante ressaltar que os doentes e grupos em situação de risco e sofrimento ensinam não só aos profissionais, mas a toda comunidade. A doença é uma crise que manifesta as consequências de um determinado modo de viver individual ou da sociedade. A simples convivência com o doente gera reflexões e reações, principalmente se o profissional de saúde souber ajudar na compreensão mais clara dos fatores

envolvidos na sua gênese e enfrentamento. O sofrimento trazido pela doença pode mobilizar poderosas energias coletivas de transformação, possibilitando rupturas e a implementação de iniciativas custosas e difíceis que muitas vezes vinham sendo adiadas, apesar de já se saber a sua conveniência. Elas poderão ser ampliadas se o profissional de saúde reforçar os sentimentos solidários e contribuir na articulação de iniciativas já presentes de forma esparsa. A crise trazida por um problema de saúde importante desinstala o grupo social de comodismos e rotinas estabelecidas, abrindo o campo para transformações.

A presença e participação de “doutores”, mais do que os conhecimentos que transmitem, têm uma grande força simbólica para a população, quando dão visibilidade a vontades e reforçam iniciativas consideradas secundárias. Assim, a experiência do enfrentamento de um problema específico de saúde pode contribuir para a formação de atores sociais ativos e de uma sociedade mais participativa e solidária.

Os doentes ensinam às pessoas a serem realistas, lembrando, para uma sociedade que vive das aparências e de costas para o sofrimento e para a morte, que o ser humano é limitado, frágil e mortal. Mesmo com todos os recursos tecnológicos e materiais desenvolvidos pela modernidade, todos vão morrer por meio de doenças e com algum sofrimento. O consumo individualista de todo o aparato de medicamentos, técnicas terapêuticas e cuidados de saúde não afasta o ser humano do enfrentamento do problema existencial que tem angustiado a humanidade desde os seus primórdios: o confronto com o sofrimento e a morte. Este velho confronto continua atual, apesar de todo esforço para escamoteá-lo. Os doentes ensinam, assim, que saúde é também uma adaptação equilibrada e habilidosa ao sofrimento, deficiência, doença, envelhecimento e morte que atingem a vida de todos. A convivência com a morte

e a aceitação das precariedades físicas, psicológicas e morais, que cada um carrega, abre a pessoa para o outro, formando-o para a solidariedade, na medida em que quebra a ilusão, difundida pelo individualismo do capitalismo, da pretensão de uma vida autônoma e fechada nos próprios interesses. Fica evidente que não se pode sobreviver com saúde sem uma intensa relação solidária com os outros. Assim, a doença, na medida em que pode fortalecer a interação solidária e a amorosidade, contribui para a saúde da sociedade.

Doentes que, com garra e sabedoria, mantém a ternura, a generosidade, a capacidade de apoiar as pessoas e, até, a alegria, ensinam que o bom funcionamento físico do corpo, embora importante, não é o valor mais fundamental. Ao conseguirem manter uma vida cheia de trocas afetivas e ações solidárias, ajudam a relativizar valores e padrões da sociedade atual: a eficiência a qualquer custo, a competitividade e a ambição por dinheiro, poder e sucesso. Demonstram socialmente a existência, no ser humano, de forças interiores capazes de suplantar as mais duras adversidades. Ao receberem com gratidão o apoio de familiares e amigos, criam oportunidades para as pessoas treinarem e ampliarem sua capacidade amorosa.

Todos estes aprendizados e ensinamentos na relação entre profissionais de saúde, doentes, grupos submetidos a situações de risco e a sociedade podem ser ampliados e difundidos com a contribuição de educadores capazes de compreendê-los, explicitá-los e criar espaços de diálogo profundo onde as dimensões racional, emocional, intuitiva e sensorial possam ser compartilhadas e elaboradas. Na linguagem poética de ROLNIK (1993), as palavras e gestos nascidos desta elaboração mais profunda são sementes carregadas de densa força de proliferação capazes de germinarem e alastrarem, de forma surpreendente, na subjetividade das pessoas envolvidas. São

palavras e gestos que atuam, não apenas no nível da consciência, mas também em estruturas mentais inconscientes com grande repercussão subjetiva. O que vem do inconsciente atinge mais incisivamente o inconsciente do interlocutor. A surpresa de muitos com o poder das iniciativas que surgem desta conexão com o eu profundo faz com que frequentemente sejam referidas como milagrosas. O entusiasmo com as transformações que desencadeiam torna frequente afirmações cheias de convicção do tipo: *a fé remove montanhas*.

Deste diálogo, denso de dimensões não facilmente reconhecidas pela razão, emergem, não apenas transformações subjetivas e reorganizações familiares, mas também iniciativas políticas e novas formas de organização social que ajudam a criar uma sociedade mais justa, fraterna e amorosa. Uma sociedade mais saudável.

Na saúde pública há uma tendência de ver como negativo o fato do trabalho em saúde estar muito centrado no tratamento de doenças. Afirma-se, com frequência, que os profissionais da saúde deveriam cuidar mais das situações de saúde de modo a fortalecê-la. Mas as pessoas procuram os profissionais de saúde quando têm problemas ou quando se sentem correndo o risco de tê-los. A valorização da atuação sobre a organização da vida de forma a torná-la mais plena, não pode significar, como algumas vezes acontece, uma desvalorização da atuação nestes momentos de crise que a doença significa e que podem ter um grande impacto na reorganização geral da vida. Lastimar a presença central das questões ligadas à doença e à morte no cotidiano do trabalho em saúde pode fazer parte de tendência cultural trazida pela modernidade de tentar esconder a realidade inevitável da morte. O problema maior não é a tendência de redução do trabalho em saúde à doença, mas a redução da abordagem dos problemas de saúde à sua dimensão biológica.

A consideração pela sociedade do trabalho em saúde como algo mítico e as dificuldades de formação profissional neste campo, mais intensas ainda na medicina, tornam as profissões de saúde muito atrativas para pessoas de personalidade audaciosa, atraídas pela possibilidade de serem marcantes na vida social. Ao entrarem nas faculdades, percebem, porém, a existência de grande crítica aos limites do atendimento clínico. O aviltamento das condições de trabalho nas instituições responsáveis pelo atendimento ajuda ainda mais a desvalorizar a clínica. Neste contexto, o trabalho dedicado principalmente às pessoas fragilizadas pela doença e com pequena perspectiva de vida ativa intensa pode parecer algo pequeno e pouco glamoroso para profissionais ávidos de centralidade na vida social. Algumas vezes, a ênfase no trabalho coletivo voltado para o enfrentamento de grandes questões da comunidade é uma tentativa de recuperação do poder profissional buscado e que parece ter sido perdido no atendimento clínico nas instituições públicas e nas empresas privadas voltadas para o atendimento do grande público. Outras vezes, a valorização apenas do enfrentamento dos grandes problemas coletivos da sociedade e a desvalorização do trabalho clínico estão ligadas à dificuldade do profissional em lidar com seus próprios limites e medos que o convívio com a doença e a morte dos outros tornam evidentes. É importante o resgate da integração entre o trabalho clínico e a saúde coletiva. Um potencializa a possibilidade de intervenção do outro. A convivência com o cotidiano da dor e da morte, possibilitado pelo cuidado dedicado e persistente dos doentes, forma o profissional para uma intervenção mais contundente na vida social. O saber da saúde coletiva amplia abordagem clínica. É preciso enfatizar mais o significado reordenador da vida social que o atendimento individual pode ter se orientado por numa perspectiva ampliada pela consideração dialogada

das várias dimensões implicadas em cada problema concreto. Assim, apesar de tradicionalmente se enfatizar a educação em saúde como um campo de práticas e estudos da saúde coletiva, é importante ressaltá-la como um saber também para o atendimento clínico individual.

Considerações finais

Valorizar a espiritualidade na formação profissional, no trabalho de atendimento e nas ações coletivas de saúde não é uma questão dependente de se acreditar ou não em Deus, de ser religioso ou não, mas uma exigência imposta pela realidade concreta do trabalho em saúde. A importância da espiritualidade no processo de elaboração subjetiva de saídas para a crise da doença para a maioria da população e na motivação e orientação do trabalho de grande parte dos profissionais é inquestionável. É, portanto, um fato social, pedagógico, psicológico e médico que não pode continuar sendo desconsiderado. Não é científico deixar de refletir e estudar esta dimensão da realidade de saúde. Não é uma pedagogia científica aquela que evita a sua discussão e estudo nos espaços de formação profissional. Desconsiderá-la, nesta etapa de avanço da reflexão teórica sobre o trabalho em saúde, só pode ser explicado por uma atitude medrosa ou preconceituosa, apegada a um conflito ideológico importante nos primeiros séculos de estruturação do método científico, mas que vem sendo superada com a evolução do pensamento crítico a partir da segunda metade do século XX.

Evitar o debate e a abordagem aberta de um elemento tão importante na elaboração subjetiva dos profissionais e da clientela dos serviços de saúde resulta no que a psicanálise denomina de “retorno do reprimido” de forma descontrolada. Os aspectos da subjetividade negados pela consciência ressurgem

de forma imatura, descontrolada e dissimulada, revestidos até mesmo de um discurso racionalista. Um elemento tão importante na vida da maioria das pessoas envolvidas no trabalho em saúde, na medida em que não é discutido coletivamente nas instituições onde atuam, acaba por gerar práticas pessoais baseadas em convicções próprias, de uma forma não refletida. Ao invés de resultar em uma diminuição de sua presença na clínica e no trabalho coletivo em saúde, pode resultar em um aumento de sua presença de forma dissimulada, acrítica e não elaborada. Assim, a negação de um espaço aberto para discussão da questão da espiritualidade e da religiosidade no trabalho em saúde pela ciência moderna e as suas instituições de formação acadêmica e de pesquisa pode estar resultando na transformação de um elemento que foi central na inspiração e motivação do trabalho terapêutico em toda história da humanidade, com exceção dos últimos dois séculos, em algo desorganizador de uma ação cuidadosa e crítica para grande parte dos atores sociais envolvidos.

Referências

ANDRÉ, C. S.; FERRY, L. *A sabedoria dos modernos: dez questões para o nosso tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARROS, M. de. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BOFF, L. *Ecologia – mundialização – espiritualidade: a emergência de um novo paradigma*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996. 180p.

BRANDÃO, D.; CREMA, R. *O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. São Paulo: Summus, 1991.

CAMPELL, J. *Tu és isso: transformando a metáfora religiosa*. São Paulo: Madras, 2003.

CREMA, R. Construir o templo da inteireza. In: LIMA, L. M. (org.). *Espírito na Saúde*. 3. ed. Petrópolis: Vozes. p.35-62,1997

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOUAISS, INSTITUTO ANTÔNIO. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões*. 16. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

KOTLER, A. *Engaged Buddhist Reader*. Berkeley (Califórnia): Parallax Press, 1996.

LELOUP, J. Y. *Cuidar do ser: Fílon e os terapeutas da Alexandria*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Integração, centralidade e saúde total. In: LIMA, L. M. (org.). *Espírito na saúde*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. BOFF, L. *Terapeutas do deserto: de Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Dürckheim*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÖWY, M. *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

REMEN, R. N. *Histórias que curam: conversas sábias ao pé do fogão*. São Paulo: Ágora, 1998.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: PUC-SP, p. 241-251, fev., 1993.

VALLA, V. V. O que a saúde tem a ver com a religião. *In: VALLA, V. V. (org.) Religião e cultura popular*. Rio de Janeiro: DP&A. p.113-139, 2001

Lidando com a morte¹⁰⁹

Marcos Oliveira Dias Vasconcelos

Acordo tarde após uma noite de estudos, e vejo no celular uma ligação às 7h da manhã da ACS que acompanha o Seu Geraldo. Logo, penso que a ligação deveria ser para avisar do seu falecimento. Tomando café, fico pensando como farei para fazer a declaração de óbito dele. Além de ter que conseguir o documento com a Secretaria de Saúde, teria que preencher a causa mortis. Apesar de não ter tido nenhum acesso a documentos ou laudos de seu acompanhamento no Hospital Laureano, resolvo, após consultar o CID – 10, que a causa básica seria “neoplasia maligna da pele de partes não especificadas da face”. Já pronto para a notícia e as repercussões dela, ligo para a ACS que me confirma o óbito e me relata os últimos acontecimentos. Pego o telefone da esposa e ligo para dar meus pêsames e meu apoio. Fico sabendo que o corpo já está no IML e que, logo quando liberado pela manhã, passará a ser velado em casa.

No final da tarde, juntamente com a ACS, vou através da rua principal da favela até a porta da casa onde ele morava. Porta aberta, café e bolachas numa mesinha no canto do terraço, alguns familiares sentados.

Um irmão, que eu já conhecera de outra visita, vem me cumprimentar com um sorriso no rosto, pede logo desculpas por estar provavelmente com a boca cheirando ao aperitivo que estava bebendo. Digo: “não tem problema, na despedida de alguém querido não tem que ter só lágrimas; é importante celebrar as boas lembranças que ele nos deixa”. Ele responde: “e

109 Texto originalmente publicado no blog Rua Balsa das 10, em 11 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://balsa10.blogspot.com.br/2014/01/lidando-com-morte-um-texto-de-marcos.html>.

ele gostava de uma caninha também, ele era muito animado... e de um forrozinho também”, complementa após ser interrompido por uma música de forró de um carro que passava na rua.

Entro na sala, onde o corpo repousa com as mãos entrelaçadas num terço dentro de um caixão coberto de crisântemos. O cheiro das flores e das velas em castiçais de prateados ocupavam todo o cômodo, enfeitado com imagens de santos em quadros e com homenagens e coroas floridas. Fico conversando, ao lado do corpo, com duas irmãs e uma sobrinha dele. Uma das irmãs me confessa que não estava acreditando que o Dr. Marcos que tanto falavam era realmente médico: “nunca vi nenhum médico visitando e acompanhando uma pessoa doente em casa assim”.

Os familiares disseram que ele perguntava muito por mim nos últimos dias. Quando a ACS ia visitá-lo, ficava entusiasmado pensando que eu também o estaria visitando, depois ficava triste quando percebia que eu não estava lá. Já com pouco apetite, disse: “não vou comer; só vou comer quando o Dr. Marcos chegar; ele vai logo chegar...”. Nos seus últimos dias, se despedia de todos os familiares e amigos dizendo que estava “indo embora” e que estava pronto. Seu Geraldo passou o dia anterior à sua morte conversando, ora alto, ora baixinho, ora com os familiares presentes, ora com pessoas ausentes, como com sua mãe já falecida. Na sua última noite, vislumbrava uma pomba branca ao lado de sua cama e dizia para sua esposa tirá-la de lá. Ao lhe cobrirem com um mosquiteiro para evitar picadas dos mosquitos à noite, falou que estava vendo o véu de Nossa Senhora, que estava lhe visitando.

Despeço-me dos familiares, falando da garra de viver do Seu Geraldo e da importância daquela união familiar e dos amigos para o seu cuidado.

A outra irmã fala: “acho que isto era tudo o que ele queria, neste momento, ser velado em casa ao lado de seus parentes e dos amigos do bairro que viveu há tantos anos”. E com um aperto de mão, complementa: “muito obrigada, pela atenção dada ao meu irmão, todos nós somos muito gratos à sua dedicação. Deus o abençoe”.

Volto para casa, lembrando-me do texto que há dez dias li e deixei uma cópia para Seu Geraldo:

“Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparece, porque apenas então, o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas de tornar-se oceano (Osho).”

Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis¹¹⁰

Reinaldo Matias Fleuri

*Aquilo que a lagarta chama de
Fim do mundo
O resto do mundo
Chama de borboleta.
(Lao-Tsé)*

Profissionais, estudantes e pesquisadores (as) da área de saúde vêm problematizando a sua prática de formação profissional e desenvolvendo novas perspectivas. Uma significativa amostragem destas questões e propostas foi constituída pelo levantamento de depoimentos realizado no âmbito do movimento de educação popular em saúde. Tal problematização encontra eco no debate que vem sendo realizado no campo da educação e da teoria do conhecimento (epistemologia). Assim, à luz de algumas concepções teóricas e epistemológicas, que vêm sendo enunciadas nesse *campo da educação*, o presente artigo pretende desenvolver uma reflexão crítica sobre os instigantes desafios expressos por estudantes e profissionais do *campo da saúde*.

Tomando como referência inicial alguns impasses identificados no processo de formação universitária em ciências da saúde, assim como em práticas profissionais pertinentes, focalizaremos a atual crise da ciência em geral, que requer o desenvolvimento de uma visão complexa da

110 Esse texto foi publicado no livro “Perplexidade na Universidade, vivências nos cursos de saúde”, atualmente em sua 2ª edição (2015) pela Editora Hucitec de São Paulo. Os depoimentos citados, referências para a sua análise, estão publicados nesse mesmo livro.

própria cientificidade. Verificaremos, em seguida, que práticas de extensão universitária orientada pela educação popular em saúde, ao invés de servir meramente para atenuar e acobertar desigualdades sociais e assegurar a estabilidade do sistema econômico-político vigente, apresenta potencialidades de mudanças significativas na formação dos profissionais da saúde. A candente situação de miséria, de doença e o trágico encontro com a morte afetam profundamente a subjetividade de estudantes e profissionais, instigando-os a criar novas estratégias de cuidado do outro e de cuidado de si. Neste reencontro com o outro e consigo, agentes de saúde revalorizam o trabalho interdisciplinar e em equipe, ressignificam os saberes populares, redescobrimo a importância da afetividade e da espiritualidade nos processos de cura.

Impasses da formação em ciências da saúde

Estudantes de ciências da saúde relatam diferentes expectativas e surpresas ao realizarem seus respectivos cursos universitários. Entre as expectativas, manifestam o desejo de contribuir para curar as doenças.

Busquei o curso de Medicina na velha e grande ilusão de que esta profissão detém todo o poder, através de seu conhecimento, de reabilitar o estado de saúde de uma pessoa. O sentimento que movimentava mais dentro de mim era o da busca de trabalhar na cura das doenças. (DARLE SARMENTO)

Entretanto, Fernanda Tomé salienta que a atividade intensa e dispersiva a que os estudantes são submetidos, dificulta-lhes a reflexão sobre os sentidos de seu processo

de formação. “*Vamos seguindo os passos freneticamente, cambaleando e nos condicionando. Ficamos muito confusos em muitos momentos e nos perdemos de nossos objetivos*”. Tal inquietação é indicada metaforicamente por Raphael Guimarães. Revendo seu processo de formação universitária, considera que os estudantes de seu curso “*foram tratados feito limões; foram selecionados, colhidos, cortados, espremidos, até ver que suco davam...*”. E, como relata Edney Vasconcelos, após o idílio altruísta dos primeiros períodos do curso de Medicina:

Com o passar dos anos, parece que vamos nos ‘aprisionando’ na grade curricular, nas provas estritamente teóricas, no pensamento cartesiano de separação do ser humano em partes para se entender o todo, nos diagnósticos, nos exames complementares e nos tratamentos. Desvaloriza-se o doente pela eloquência da doença e, com isso, todos perdemos. Muitas vezes, dominamos tecnicamente toda a informação científica de tal patologia, e isto é preciso, mas não “tocamos” nos pacientes, e ainda reclamamos que os mesmos não aderem aos nossos tratamentos. (EDNEY VASCONCELOS)

Para muitos estudantes, principalmente os das classes populares, o ritmo de trabalho desgastante se deve, em grande parte, às limitações de caráter econômico, pois, como enfatiza Ana Guilhermina, “*estudar não é para pobre*”, uma vez que “*não basta gostar de estudar, é preciso ter dinheiro*”. Mas além disso, todos geralmente são submetidos a ritmos e processos de aprendizagem que supervalorizam a memorização de fórmulas, a competição entre estudantes e profissionais, a sujeição hierárquica, ao mesmo tempo

em que o paciente, visto como objeto, é esquecido e desatendido¹¹¹. Neste sentido, Lia Frota se pergunta por que, ao realizar seus estágios, o estudante se coloca na frente do paciente sem enxergar nada: *”será o hospital, o peso institucional que deforma as pessoas e as relações? Será nossa rotina de gado, o massacre da sala de aula, a impessoalidade da prática, nosso egoísmo? Talvez tudo junto!”*

Também profissionais da saúde, já formados e inseridos nas instituições de cuidado à saúde, referem experiências e impressões desconcertantes e desafiadoras.

Felix Albers expressa, de modo metafórico, suas perplexidades frente à rotina da prática médica. Imagina-se como “gigantesco inseto” - *‘Acordo de manhã, espicho minhas oito patas, uma a uma, humor de barata, determinação de formiga...’* – ou como “Dom Quixote”, sentindo-se mais indefeso que os pacientes, *“oprimido pelas doenças incuráveis, pelas sequelas irreversíveis de vidas mal vividas, pelo cheiro de morte nos corredores do hospital”*. Mas um gesto simples de sincero agradecimento, por parte de um de seus pacientes, desperta-o para o significado do paradoxo de sua prática médica:

É no lacônico e firme aperto de mão que opera a tal intervenção divina. E é no convívio com o constante milagre da vida e da morte, da doença e da cura, que nós, médicos, nos confrontamos com o caos, com a euforia e com a depressão. Estamos inseridos no eterno ciclo de alegrias e tragédias que é o nosso tempo e, apesar das dificuldades, devemos encarar esta missão com orgulho, como quixotes sonhadores e eternamente perplexos. (ALBERS, grifo nosso)

111 Os depoimentos de André Pereira e de Christiane Igarashi manifestam um desabafo em que se evidencia o dilema em que os estudantes se encontram entre, de um lado, a preocupação com o estudo, provas e notas e, de outro lado, a atenção para com as pessoas dos pacientes com que se relacionam.

Tal como observa Eduardo Simon, o estudo e o exercício da medicina propiciam o encontro com situações humanas profundamente angustiantes, como a morte, o sofrimento, a miséria. *“Não é preciso esforço para demonstrar que os sentimentos despertados pelo encontro com situações conflitantes são quase intoleráveis. Portanto, sempre temos a tendência de ocultá-los, fingir que não existem”*. Este impacto ocorre já nos primeiros contatos com os cadáveres, nas aulas de anatomia e dissecação.

Para aguentar, e ainda mais, para ter satisfação (necessária ao aprendizado) no manuseio dos corpos humanos, é preciso, portanto, desumanizá-los. Deixar claro, principalmente para nós mesmos, que eles diferem de nós em essência. Os cadáveres da anatomia são transformados, por força da circunstância, em objetos destituídos de humanidade, em bonecos colocados à disposição do ensino [...]. Afinal, é exigido que extraiamos desses encontros o maior número possível de informações, e isso só pode ser feito se não problematizarmos muito. [...] É preciso ‘fingir’ que as coisas são mais simples do que são, para que possamos trabalhar a pleno vapor. Algo assim, como uma superficialidade operacional. Como ficar perdendo tempo, divagando sobre a ‘humanidade do cadáver’, se temos que tentar decorar o nome, a inervação, a origem, inserção e função de todos os músculos da mão (com o perdão da rima)? Mas será esta dicotomia entre sensibilidade e operacionalidade realmente necessária? (SIMON)

Luciano Gomes referenda a percepção do processo de “desumanização” do outro, que vai sendo instilado no processo

de formação médica, o qual começa a partir das aulas no laboratório de anatomia, onde o corpo humano sem vida se torna objeto de dissecação e análise; estende-se para os outros contatos com os seres humanos, que são vistos como pacientes, desconectados de suas histórias, de seus sentimentos, de sua subjetividade e de sua liberdade.

É nas aulas de anatomia, como são estruturadas na maioria (se não todas) das universidades brasileiras, que somos treinados a ver o outro como objeto desprovido de identidade e passamos a trabalhar sobre ele e não com ele. Este é o momento em que assimilamos a atuação sem a reflexão sobre características fundamentais dos seres humanos, como a alteridade e a luta por autonomia. Assim se desenvolve o olhar que lançamos quando somos expostos a pessoas que respiram em ambulatórios e enfermarias. (GOMES)

Tais inquietações indicam diferentes impasses emergentes no processo de formação em saúde, particularmente no que diz respeito às relações de poder inerentes ao processo pedagógico e à crise da própria ciência moderna.

Todavia, experiências e práticas pessoais e institucionais apontam para a emergência de novos paradigmas educacionais, científicos e profissionais. De modo particular, experiências de inserção em contextos sociais e culturais marginalizados, assim como o comprometimento pessoal e político com os interesses e os contextos populares indicam a importância de se desenvolver uma *práxis* educativa e profissional que potencialize as diferentes dimensões da realidade subjetiva e sociocultural, assim como compreenda a complexidade e as ambivalências

das vivências e das relações humanas e profissionais. Neste novo contexto, dimensões tradicionalmente excluídas da prática profissional e científica, como a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são ressignificadas como inerentes ao cuidado com o ser humano e com sua saúde.

A crise da ciência e o desafio da complexidade

Felipe Carvalho salienta a negligência para com o óbvio e com o cotidiano no estudo da medicina: “*estudamos que causas de amnésia recente podem ser Alzheimer, deficiência de vitamina B12, entre outras, mas não está nos livros que a principal causa é o stress do nosso ritmo de vida*”.

Depoimentos como esse refletem o atual movimento de autocrítica que se desenvolve no campo das ciências e evidenciam a *complexidade* inerente ao conhecimento científico. Segundo Edgar Morin (1995, p. 49-60), a *complexidade* apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza e resposta. Hoje as ciências físicas e biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, o caos, etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade.

Morin aponta muitas vias pelas quais a complexidade se apresenta, hoje, no campo da ciência. A partir do conhecimento científico sobre a dispersão dos átomos, as indeterminações microfísicas, a origem do universo, devemos constatar que o *acaso* e a *desordem* estão presentes no universo e desempenham um papel ativo na sua evolução. Entra em crise a noção de *previsibilidade* e, por outro lado, a concepção o próprio acaso: como determinar se esse não é apenas expressão de nossa

ignorância? Também se evidenciam os limites da abstração universalista. A Biologia contemporânea considera cada espécie vivente como *singularidade* que produz singularidade. Não podemos eliminar o singular e o local recorrendo ao universal: como coligar estas noções? Os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações, de inter-retroações impossíveis de serem estudadas ao vivo: como conhecê-los sem matá-los? As próprias organizações sociais são, ao mesmo tempo, descentradas (funcionam de modo anárquico, através de interações espontâneas), policêntricas (caracterizadas por diferentes centros de controle) e centradas (dispõem de um centro de controle). Trata-se de uma organização complexa que se realiza como *unidade múltipla* e, portanto, coloca o problema de como não dissolver o múltiplo no uno, nem o uno no múltiplo.

Defrontamo-nos também com o princípio do *holograma* presente na natureza e na sociedade. Cada célula de um organismo, por exemplo, contém a informação genética do organismo inteiro. Assim, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Como então superar as explicações lineares (como o reducionismo que compreende o todo a partir das qualidades da parte, ou o holismo que ignora as partes para compreender o todo) e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção?

O próprio critério cartesiano de verdade – segundo o qual só pode ser considerada verdadeira a ideia que possa ser expressa de modo *claro e distinto* – entra em crise quando constatamos a impossibilidade de estabelecer com clareza os

confins entre sujeito e objeto, entre organismo e ambiente, entre ciência e não ciência. O conceito de *autonomia*, por exemplo, só pode ser elaborado a partir de uma teoria de sistemas que sejam, ao mesmo tempo, abertos e fechados, dependentes do ambiente, mas capazes de manter a própria identidade. E a questão da *observação* é recolocada de modo complexo quando se verifica que, por um lado, a observação interfere e já modifica o fenômeno observado (Heisenberg), e o próprio observador é condicionado pelo contexto que observa. Ficou, ainda, evidente que, em cada *ciência*, há um núcleo não científico. A isto se acrescentam os problemas *lógicos* colocados pela necessidade de estabelecer relações, simultaneamente complementares e contraditórias, entre noções fundamentais para compreender o nosso universo (como a de onda e partícula no mundo subatômico). Podemos, então, substituir a lógica bivalente, a chamada lógica aristotélica, por lógicas polivalentes? Podemos desenvolver uma *lógica da conexão* além da lógica da não contradição e a da contradição?

Essas questões nos colocam diante de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento que se baseia na *dialógica*:

O que significa dialógica? Significa que duas lógicas, duas 'naturezas', dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade. (...). Assim, o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as to-

talidades integradoras. (MORIN, 1995, p. 57; p. 59-60)

Ampliação do conceito de cientificidade

Os desafios da complexidade ao conhecimento científico interpelam profissionais, educadores e pesquisadores em busca de uma compreensão integral da realidade e das relações humanas, assim como de uma visão mais ampla de ciência.

Fernanda Gondim diz que:

Estava tão envolvida pelo sistema de memorização e repetição que não percebia que a sociedade exigia muito mais que apenas conhecimento científico". E se pergunta "para que é útil saber o sexo das lombrigas se o que faz Joãozinho tê-la é a falta de saneamento básico? De que adianta saber o mais recente tratamento para determinada doença se me falta a sensibilidade de ver que dona Maria não tem dinheiro para fazê-lo? (GONDIM)

Victor Valla (1986) lembra um exemplo de proposta apresentada por sanitaristas que pressupõe a "previsão" como categoria principal, uma vez que a prevenção implica em projetar para o futuro o que contrasta com a categoria de "provisão", ou seja, a preocupação do atendimento imediato das necessidades presentes que provavelmente orienta a vida de setores da população. Provavelmente a categoria de "previsão", ou seja, a preocupação em criar as condições para a solução de problemas futuros, assumida pelos profissionais, na sua busca de olhar para o futuro, incorpore também a imagem popular da ciência, segundo a qual tudo é, em princípio, previsível e controlável. Mas, na realidade, a

previsibilidade só é relativamente possível para fenômenos genéricos e não para o comportamento individual. Afirmção relativa a um indivíduo específico é do tipo lógico diferente da que se refere à classe.¹¹² Assim é possível que os sanitaristas, ao proporem um programa de intervenção social, dirijam-se à população com um discurso pautado na lógica de “classe” ou de “cientificidade”, enquanto as pessoas da população respondem com raciocínios que se referem à dinâmica de sua vida pessoal cotidiana e de suas relações afetivas. Por outro lado, os profissionais, ao tratarem de suas próprias condições pessoais de vida (remuneração, moradia, lazer, etc.), utilizam, por sua vez, raciocínios de nível “individual” defendendo um padrão elevado de consumo, enquanto neste aspecto a população os vê como “classe” privilegiada. O mesmo acontece quando os profissionais fundamentam seu diagnóstico e sua conduta em padrões técnico-científicos, enquanto as pessoas das classes populares encaram o saber médico de uma forma mítica e descolada de seu contexto social. E, assim, na comunicação entre os profissionais da saúde e pessoas das comunidades, os discursos e seus pressupostos se cruzam paralelamente em níveis lógicos diferentes, configurando diferentes significados para as contradições vividas por uns e por outros.

Tal complexidade da comunicação entre os diferentes sujeitos e entre seus respectivos saberes, assim como a dificuldade de compreender o que as pessoas das classes populares querem dizer aos profissionais, acentua as limitações e contradições do próprio saber científico. Com efeito, o paradigma científico moderno

112 “Há um abismo entre as asserções relativas a um indivíduo específico e aquelas relativas a uma classe. Tais asserções são do tipo lógico diferente, e as previsões que se transferem de um nível para o outro são sempre incertas. A asserção ‘o líquido entra em ebulição’ é de tipo lógico diferente da afirmação ‘esta molécula será a primeira a se movimentar’. Em muitos aspectos isto é pertinente à teoria da história, à filosofia em que se funda a teoria da evolução e, em geral, à nossa compreensão do mundo em que vivemos (BATESON, 1984, p. 62).”

ocidental revela – como também Tullio Seppilli (1996, p. 18-19) afirma em relação ao paradigma biomédico – uma suposição “ideológica” que desvaloriza a importância da subjetividade e, em geral, da dimensão sociocultural dos fenômenos humanos. Ou melhor, desconsidera as determinações sociais, subjetivas e objetivas, que se entrelaçam com as determinações naturalísticas-biológicas.

Neste sentido, Graciela E. Pagliaro, revendo sua experiência frente a uma situação de erro médico, em que a morte inesperada de uma paciente passou uma “rasteira na onipotência médica”, considera que deveria haver

Espaços que garantissem a formação dos profissionais considerando as emoções e significações que cada estudante vai fazendo à medida que vai experimentando a vida profissional a que se propõe. A formação técnica não pode ser mecanizada. Tem que considerar os sujeitos que as aplicam e os sujeitos que as recebem, suas emoções, seus diversos olhares, suas motivações. (PAGLIARO)

E para Alberto Carlos de Oliveira:

O ser humano é formado por um sistema unitário integrado que abrange aspectos sociais, espirituais, biológicos e psicológicos. Por ser assim, quando qualquer aspecto é estimulado, há reflexos no conjunto e, dependendo da maneira como a pessoa lida (consciente ou inconscientemente) com a situação, o efeito será positivo ou negativo. (DE OLIVEIRA)

Nesta perspectiva, Rebeca Guedes, considera necessário redirecionar o discurso da formação acadêmica para inserir o “*cuidar, em todos os seus aspectos, na formação em saúde*”, pois o cuidado “*implica na inter-relação de dimensões que podem incluir desde a técnica mais especializada até o simples olhar de afeto e carinho*”.

Desse modo, os limites da Ciência ocidental não decorrem de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, de seu fechamento *naturalístico* em relação às dimensões da *subjetividade* e, em geral, do *social* e do *cultural*. Para serem suficientemente científicos, os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando *todas* as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural*, e a *ecológica* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitante entre elas.

As pesquisas no campo dos movimentos sociais e da educação popular (Fleuri e Costa, 2001) vêm se defrontando com saberes populares que elaboram dimensões fundamentais das práticas sociais, como a *subjetiva* e a *sociocultural*, até recentemente pouco reconhecidas no quadro dos paradigmas de conhecimento hegemônicos no mundo ocidental. Por este limite epistemológico das ciências humanas ocidentais, produzido e sustentado na complexa trama de poder e desenvolvimento das políticas de verdade, os saberes populares têm sido geralmente deslegitimados como “não científicos”. Os estudos epistemológicos motivados pelas práticas de educação popular vêm, pouco a pouco, formulando a crítica destes pressupostos, bem como reelaborando e construindo os modelos cognitivos capazes de articular a compreensão das diferentes dimensões do conhecimento. Por isso, os saberes populares que apareciam sob o olhar de um paradigma epistemológico limitado como *não científicos*, passam a ser reconhecidos e estudados pelo seu potencial de contribuição para a construção de um novo

modelo de conhecimento capaz de fundamentar o entendimento mais abrangente e complexo da realidade e, por isso mesmo, um saber “mais científico”.

Esta perspectiva epistemológica parece indicar uma travessia para o novo modelo de conhecimento, que estamos chamando de *conversitário* (Fleuri, 2004). Tal perspectiva de conhecimento traz implicações significativas no campo da educação, colocando em cheque a *oposição* entre educação *formal* em relação às práticas de educação *popular*, geralmente identificadas como *informal*, *alternativa*. O sistema formal de ensino, pautado no modelo iluminista de conhecimento, tem orientado o processo educativo no sentido de privilegiar exclusivamente a formação intelectual e racional dos educandos. A ênfase exclusiva no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e linguística redundou no esquecimento e na depreciação das outras formas de inteligência,¹¹³ assim como da emoção, da subjetividade, do imaginário social, das condições econômico-políticas e da pluralidade cultural. Sob essa óptica, essas dimensões passaram a ser consideradas marginais ou mesmo a ser excluídas do processo formal de educação universitária e escolar. Os processos de educação popular, por valorizarem e implementarem na prática tais dimensões não reconhecidas pelo padrão educativo hegemônico, eram sumariamente qualificados de alternativos, não formais. Porém, à medida que vão se construindo modelos de conhecimento mais complexos e rigorosos, vai se tornando possível entender que o processo de formação humana só pode ser propriamente educativo se, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem, também implementar *cientificamente* o desenvolvimento individual e coletivo das diferentes formas de inteligência, bem como da emoção, da corporalidade e das relações socioculturais.

113 Para usar a linguagem de Gardner (1995, p. 19-36), as inteligências musical, corporal cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal.

Muitas práticas de Educação Popular, desenvolvidas no âmbito de movimentos sociais, de certa forma, já vêm desenvolvendo organicamente essas dimensões essenciais do processo educativo. É esse fato que, provavelmente, vem estimulando pesquisadores, estudante e profissionais envolvidos com a Educação Popular a elaborar um modelo epistemológico que, superando os limites do modelo hegemônico de conhecimento, permita compreender, de modo científico, a complexidade e a dinâmica inerente a todo processo educativo e curativo.

Extensão universitária: uma porta para o novo

Uma nova perspectiva epistemológica e profissional tem sido despertada em práticas de Educação Popular Em Saúde. Eymard Mourão Vasconcelos, revendo sua longa trajetória de médico, professor e pesquisador, entende que seu encontro com o mundo das classes populares funcionou como:

Um grande encontro amoroso. Deses que criam um vínculo de tal monta que reorientam todo o viver. Que despertam energias e motivações que nos dão garra para enfrentar a aventura da vida. Entre desencontros, desencantos, momentos de intensa alegria e conquistas, este amor perdurou central... É um amor cheio de precariedades e contradições como todos outros, mas o maior. (VASCONCELOS)

Também para a estudante Fernanda Gondim, a extensão universitária em comunidades populares tem um significado fundante.

A extensão universitária abre um universo que todo estudante deve experimentar e se deliciar desde o primeiro período. É em diálogos informais e troca de experiências que eu venho aprendendo o que é Educação Popular, o que é ajudar as pessoas sem ser assistencialista, o que é Comunidade, o que é interdisciplinaridade, autonomia e cidadania. Não é uma simples questão de saber o que é doença, é saber o que é ser doente nesse país. (GONDIM)

Já para Roberto Piauí – levado pela iniciativa de outros estudantes a participar do Projeto de Extensão e a interagir com uma comunidade – tal experiência catalizou sua vocação e opção profissional.

Observava aquela pobreza, me sentindo estranho, me sentindo como que responsável. Fui deixado num casebre de uma velhinha simpática e mal sabia que ela iria mudar minha trajetória. Foi inesquecível. Guardo cada sopro de idéias trocadas. De repente, me via interessado em salvar aquela pobre senhora de sua hipertensão. Só não esperava me sentir tão faminto por querer mudar seus hábitos, convencer de algumas verdades, e principalmente por estar provocado a prosseguir com aquilo. Queria trocar experiências com ela, com a família, a qual, de repente, me deu ares de doutor. Pronto. Aquele médico que eu tanto procurava ser apareceu. E queria mais. (PIAÚÍ)

Estas experiências indicam que a extensão universitária, como lembra Fagundes (1985, p. 134-7), pode desempenhar papel análogo ao da política social, pensada como uma fórmula

de atenuar e acobertar desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema, apresenta virtualidades capazes de inverter os objetivos para os quais é instituída. Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório onde se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social.

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limites (Freire, 1975), constituem entre lugares (Bhabha, 1998), espaços de geração do novo.

Para Eymard Vasconcelos, a experiência que configurou o significado central de sua prática e pesquisa médica – seu “primeiro amor” – ocorreu quando, ainda estudante, realizou uma experiência de extensão universitária em um povoado no interior de Minas Gerais. Inspirado na perspectiva de Paulo Freire, colocou-se numa perspectiva de diálogo com os habitantes do lugarejo e foi entendendo a complexidade dos problemas enfrentados por aquelas pessoas na busca solidária de soluções.

A carência da população, que, ao tornar valiosos os nossos poucos conhecimentos, levava as pessoas a exporem intensamente os seus problemas, e as orientações de Paulo Freire, que nos levavam a não assumir a atitude de doutor sabe-tudo, mas de encontrar formas para discutirlos coletivamente, fizeram uma mágica. Aquele povoado pacato e decadente se revelou lugar de uma dinâmica fascinante. Problemas aparentemente banais iam mostrando estar ligados a histórias complexas, carregadas de sofrimento, garra, opressão e paixão. Eu, filho de uma família de classe média tradicional da capital minei-

ra e com uma vida bem regradinha, tive acesso a mistérios que nem imaginava. Assustei-me e encantei-me. Além do mais, sentia que éramos significativos na busca de soluções. Pouco entendíamos de política, sociologia, psicologia ou economia, mas nosso precário saber técnico nos dava autoridade para propor encontros e, seguindo os princípios da Educação Popular, colocar problemas em discussão. Nossa insegurança até ajudava, na medida em que nos dificultava tentar responder sozinhos às dúvidas. Estávamos perplexos demais com o que nos deparávamos para conseguir mostrar segurança. Era impressionante como uma simples orientação metodológica salvava e abria caminhos “Diante de um problema significativo, procure discutir com as pessoas envolvidas buscando construir coletivamente as soluções”. Nas discussões com as famílias e nos grupos formados, fios da complexa meada da vida iam se revelando, mostrando dimensões inusitadas da luta pela sobrevivência e felicidade. Soluções eram costuradas com palpites de muitos, já os envolvendo no encaminhamento. Ficávamos encantados com os resultados esboçados no processo que ajudávamos a construir. Participávamos da obra de recriação coletiva da vida e isto era fascinante. Esta metodologia pedagógica nos aproximava afetivamente deles e nos permitia desfrutar de seus carinhos e alegrias que expressavam de forma intensa. (VASCONCELOS)

Muitos depoimentos relatam experiências de estudantes das diferentes áreas das Ciências da Saúde em projetos de extensão universitária junto a comunidades empobrecidas e socialmente marginalizadas. Tais experiências, em muitos casos

produziram mudanças significativas na própria concepção de estudos e da prática profissional no campo do cuidado à saúde.

Aline Barreto, questionando a rotina curricular de seu curso de Fisioterapia – que se alimentava pela perspectiva de se formar, instalar uma clínica particular e ganhar dinheiro – resolveu participar de um projeto de extensão universitária. Interagindo com pessoas vivendo em condições sociais calamitosas, foi descobrindo também seus valores e suas riquezas humanas. Com isso, a estudante amadureceu como pessoa e passou a compreender sua prática profissional de modo mais complexo e amplo.

O que nunca imaginara é que essa experiência me proporcionaria a abertura de várias outras portas de conhecimentos, atividades, ideias, atuação e ação. A vivência em comunidade permitiu-me conhecer a realidade, antes renegada, periférica. A desigualdade social, a necessidade de melhores condições de moradia, saneamento e saúde saltaram aos olhos de forma imediata. Porém, só a convivência semanal com as famílias visitadas permitiu-me perceber a riqueza aparentemente despercebida, o aconchego, a alegria, a cultura e valores próprios da comunidade. A descoberta destas preciosas minúcias se tornaria praticamente impossível confinada dentro de uma sala de aula. A atuação baseada na Educação Popular me fez amadurecer como estudante e crescer como pessoa. Adentrar e participar da vida das pessoas, criar laços de amizade, compartilhar experiências, me engrandeceu indescritivelmente. A saúde ganhou um conceito mais ampliado e complexo, indo muito além do bem-estar. As relações se tornaram mais dialógicas e horizontalizadas, o ser humano foco da

minha atenção, enxergando-o como um ser total, não fragmentado, passível de mudanças e rico de valores. (BARRETO)

A estudante Fernanda Gondim, intrigada em suas aulas de anatomia com o lema “aqui se aprende com a morte a cuidar da vida”, descobriu, no trabalho com a comunidade que ali se aprende com a vida a lidar com a morte e com o infortúnio.

Foi em minhas conversas com senhor Joaquim, dona Conceição, dona Severina e tantos outros personagens da vida, que eu entendi que o remédio receitado pelo médico muitas vezes vem da planta do canto de quintal e o profissional nem toma conhecimento disso; que o poder da improvisação faz dinheiro render; que saúde inclui família, condições sociais, carinho...; que, se o mundo é um imenso mar, a maioria só tem direito à água salgada que lhe cai dos olhos. Mas que, acima de tudo, nenhuma realidade deve destruir nossa capacidade de lutar pelos nossos sonhos... Seguindo a lógica dessa formação popular, eu venho construindo um olhar, um olhar que não é simplesmente ver ou observar, mas acima de tudo sentir, abraçar. (GONDIM)

Quais são, então, as implicações mais significativas de tais descobertas para a vida e para a prática dos profissionais de saúde?

O desconcerto

O contato pessoal com comunidades populares ensejou, para estudantes e profissionais da saúde, múltiplas experiências desconcertantes. Para Luciano Gomes, uma das maiores experiências que vivenciou em todo um ano de trabalho em comunidades, foi quando,

aceitando o convite de uma família para o almoço, e se encontrou diante da única comida que não suportava. E aí, compreendeu que “*era muito mais fácil uma pessoa mudar de corrente política ou de opção religiosa, do que modificar um hábito alimentar*”. Rosângela Teixeira lembra de sua impressão ao visitar um barraco de adobe, de uma sala só, sem janelas, onde moravam umas quatro pessoas que dormiam no chão: “*Havia um cheiro tão ruim que não saiu do nariz até hoje*”.¹¹⁴ Leda Bazzo narra a perplexidade da estagiária de Fonoaudiologia frente à confiança de D. Luiza. Essa mulher sorridente e desdentada, afirmando não ter problema de comunicação, desvia atenção ao seu problema de flatulência e “*revela que o peido agora é obra divina de Deus, a inspirando na composição das mais diversas canções, deste modo, também não quer mais resolver este problema, pois o peido passou a ser, para ela, uma fonte de repentinas poesias*”.

O mais desconcertante, porém, é o encontro com a situação de miséria, de doença e com a morte. O depoimento de Marcos Tietzmann, apresenta uma conflitante vivência no contexto de um bairro, onde as possibilidades e limitações de saúde física e mental se configuram no contexto marcado pelo contexto econômico-político entrelaçado com as dimensões subjetivas e culturais. Desespera-se por verificar que o simples encaminhamento de uma criança ao

114 Ao participar de uma expedição sanitária para examinar toda a população do povoado de Quixadinha e avaliar a morbidade da esquistossomose, Rosângela Teixeira entrou em contato com uma situação social extrema. “Todas as pessoas eram muito simples e magras; não me recorro de nenhuma que fosse obesa. As mulheres usavam vestidos curtos e coloridos deixando, à mostra, as pernas muito finas. Com um mar de tristeza nos olhos, elas eram muito tímidas, denotando sofrimento crônico, e chamavam a atenção pelas respostas monossilábicas às nossas perguntas. As crianças se agrupavam em um bando de desnutridos e barrigudos. Muitas apresentavam impetigos disseminados, nos obrigando a perder o medo de aplicar Benzetacil num lugar daqueles. As histórias de crianças alcoolizadas nos deixavam perplexos. Soubemos pelas próprias mães que elas acrescentavam cachaça nas mamadeiras para que as crianças “apagassem”. Assim, elas poderiam sair para plantar a lavoura da subsistência. E os pais delas? Muitos foram para São Paulo, em busca de emprego, deixando esperanças e sonhos de uma vida melhor para as mulheres e crianças, quando voltassem de lá com dinheiro no bolso. Mas isso quase nunca acontecia, eles ficavam por lá, constituíam nova família, e nunca mais davam notícias”.

posto de saúde se torna uma empreitada impossível para uma mãe que, separada do marido e em conflito com a vizinhança, não tem dinheiro para ônibus, nem para comprar o remédio. Tal situação produz um sentimento de impotência, tal como sentiu Alexandre Figueiredo, frente à sua primeira paciente, uma criança negra e pobre que definhava, e a família sem a possibilidade de adquirir o remédio.

“Num barraco cheio de gente, vi um pequeno ser cair em uma de suas primeiras batalhas. Senti-me de mãos atadas. Revoltado por saber que ela poderia ter sido salva se um pozinho tivesse matado o treponema que palidamente coloria o rosto daquela criança.”

A Universidade segundo Meryeli Araújo, orienta estudantes e profissionais de saúde a serem frios e objetivos diante de situações trágicas. Entretanto, considera que:

Poucos fatos em nossas vidas são capazes de entristecer e deprimir tanto como a morte de alguém que cuidamos, já que o lutar de perto com a perspectiva da morte alheia nos remete a constatação de nossos próprios limites e fragilidades (...). Percebi como a ordem de ser prático e objetivo diante de cada caso clínico é uma ilusão, pois desconsidera o contexto e os sentimentos em que ele está inserido. Passa por cima também dos nossos próprios sentimentos. E o que somos sem nossos sentimentos? (ARAÚJO)

Contudo, ao longo de sua trajetória profissional, atendendo pacientes terminais, Alexandre Figueiredo compreende que, ao invés de combater sem sucesso a morte, pode-se acolhê-la amigavelmente para brindar a vida. A morte, a vida em negativo que, por contraste e luz, pode colocar em

cheque condutas médicas estabelecidas e revelar novos sentidos do cuidado com a vida.

Cuidar do outro

A primeira conduta a ser questionada é a do diagnóstico médico. O depoimento de Mário Araújo denuncia o risco de a conduta médica se pautar por um tipo de diagnóstico simplista e preconceituoso que induz a um desprezo pelo paciente e resulta em um fechamento a um processo continuado de compreender melhor o seu problema.

Renata Pereira, ao desenvolver uma pesquisa de campo na comunidade, verificou como é valioso interagir com as pessoas para além das entrevistas projetadas. *“Ouvir as histórias de vida dos moradores, os acontecimentos atuais que permeiam sua realidade, e observar não só as carências, mas também as virtudes e sonhos deles e poder fazer parte de seu cotidiano”*.

Hebréia da Costa considera que o grande desafio que seu trabalho de assistente social em um hospital *“era estabelecer o contato humano, articulado a empatia, habilidade teórica e fluidez de comunicação”* pois o trabalho com a saúde é um campo de luta, eivado de tensões, na medida em que o profissional se envolve com as angústias frente a situações de doença e ao medo da morte iminente.

É no conhecimento das angústias do outro que, muitas vezes, somos levados a perceber nossos limites e engendrar um novo caminhar. É extraordinário quando conseguimos articular os saberes sobre a saúde, sem medo da empatia mútua. Somos seres sociais em relação. A empatia é ponto de partida para qualquer postura que

busque compromisso com as classes subalternizadas. (DA COSTA)

Juliana Souza Oliveira, em suas atividades de estágio, foi percebendo que ser bom profissional não se reduz a indicar o melhor tratamento fisiológico. Para ela, a melhor terapêutica implica o ouvir e a atenção. Deste modo, o saber técnico *“ia entrando também, mas seguindo os espaços de uma relação, antes de tudo, afetiva”*. A estudante aprendeu, assim, que *“o mais importante não é a precisão técnica na indicação da melhor terapêutica, do melhor tratamento e da melhor conduta”*. De fato, a palavra, a escuta, o zelo e o amor têm poder curativo e transformador, principalmente para quem tem a saúde fragilizada e, por isso, se defronta com seu lado mais vulnerável. Nesta perspectiva, Marcos Vasconcelos, em sua experiência junto a comunidades populares, compreendeu *“que é preciso conhecer a realidade e respeitar o saber da população para compreender a dinâmica de adoecimento e cura de uma comunidade”*. Percebeu que:

O estar com o coração e os ouvidos abertos às queixas e histórias de vida daquelas pessoas, tão sofridas e batalhadoras, possibilitava, à medida que se estreitavam os laços de afetividade e amizade, uma terapêutica do diálogo e do cuidado. Íamos descobrindo que a eficácia profissional não dependia apenas de ações físicas e químicas sobre o corpo dos pacientes. Palavras e gestos traziam transformações muito maiores. (VASCONCELOS)

De modo particular, o estudante aprendeu com a sabedoria de um ancião que *“a doença e a morte são inerentes à*

condição humana. Elas não podem ser definitivamente derrotadas, mas isso não impede que a vida seja cuidada”.

Esta postura de humildade e cuidado frente a situações trágicas é uma das atitudes compartilhadas por vários profissionais da saúde.

Nelsina Dias conta como se arrependeu por ter convencido sua colega a transferir seu pai de sua casa, no interior do estado, onde se encontrava muito doente – mas bem cuidado, num ambiente tranquilo e de muito carinho – para um hospital da capital, em que, apesar de todo o atendimento técnico necessário, logo veio a falecer, longe do carinho e dos cuidados dos vizinhos e familiares.

A partir da experiência própria e familiar de doenças sem cura, Darlle Sarmiento compreende o quanto “o saber do médico era limitado”, na medida em que agentes de saúde desconsideram as queixas e sofrimentos do paciente e esquecem:

Que a família e pessoas próximas podem agir como uma boa equipe de saúde, quando se está atento para o valor de nosso bem estar e da vida”. Seus estudos em Farmácia permitiram entender “que a cura não está apenas nas mãos de profissionais qualificados tecnicamente para saúde. Está no esforço de cada um de nós e na interação cooperativa de forças por melhores condições de vida”. E percebeu que “a atenção ao que o doente sente e ao seu sofrimento é tão importante quanto a averiguação tecnicamente perfeita do resultado de exames laboratoriais” (SARMENTO)

Neste sentido, a sua interação com famílias de comunidades faveladas aguçou a sensibilidade, o rigor da

investigação e do trabalho cooperativo na prática universitária e médica.

Da mesma forma, Alice Uchoa, redescobriu o significado do atendimento médico, ao acompanhar de perto o tratamento de sua sobrinha, afetada por um fatídico e quase incurável problema cardíaco.

Pude perceber claramente que o cuidado não se opõe às intervenções balizadas, cientificamente fundadas e sofisticadas, desde que tenham a finalidade de aliviar o sofrimento e se possível curar. Mas também não é apenas a aplicação de uma técnica, o uso de um aparato tecnológico em um corpo, em parte dele, ou em suas virtualidades inclui um encontro com o paciente. Dele, fazem parte: o acolhimento, o respeito aos valores, o apoio mútuo, a solidariedade, a compaixão de modo a contribuírem para aliviar o impacto do sofrimento e do adoecimento. Requer ajuda a quem está sendo cuidado na construção de novas perspectivas, novos cenários interiores para o enfrentamento dos seus problemas. (UCHOA)

Por outro lado, Alice reconsidera a complexidade da posição do agente de saúde, assim como seus sentimentos de apreensão, frente a fragilidade do ser humano de quem cuida.

Não é nada fácil para quem está no dia a dia tendo que constantemente tomar decisões diante da fragilidade do outro que o obriga a olhar a sua. O médico também precisa de um suporte numa visão mais abrangente que abarque ao mesmo tempo o conhecimento científico acumulado e um certo ceticismo à sua aplicação me-

cânica; a intuição; a criatividade; sensibilidade; crenças. Sobretudo a crença que há sempre algo a se fazer, nem que seja, olhar dentro de si mesmo e contar uma história. (UCHOA)

Assim, o cuidar do outro requer, do profissional de saúde, o profundo cuidado de si, que implica, muitas vezes, a experiência do trágico e a redescoberta da própria complexidade-ambivalência.

Cuidar de si

O encontro com a doença e com a morte revela o paradoxo da vida do ser humano, ou seja, o espaço trágico e inevitável, do que não pode ser corrigido, do que nem toda medicina pode evitar: o limite, a finitude. Segundo Nietzsche (1995, 1997, *apud* Farina, 1999), a vida e a morte se fundem na tragédia do ser. A tragédia do ser são suas próprias finitudes; os desmoronamentos dos mundos. Não há, em uma existência trágica, retorno para o mesmo mundo, nem a garantia de que o mesmo não se repita. A experiência trágica ensina a imersão em espaços heterogêneos de subjetivação. Quer dizer, suscita a produção de singularidade, a ficção de novos mundos.

Paradoxalmente, é a experiência existencial da finitude que, como afirma Vanessa Xisto, faz do ser humano “*essa criatura com uma incrível capacidade de superar-se a cada momento*”, na medida em que é interpelado a criar “*estratégias de invenção do presente. De invenção, porque cada um tem a sua maneira única e particular de ser e estar no mundo e de criar-se*”.

A experiência da tragédia humana, que o contato cotidiano com a finitude da vida induz, instiga o agente de saúde a reconstituir constantemente sua própria subjetividade.

Emerson Elias Merhy, refletindo sobre experiências paradoxais vividas ao longo de sua formação médica e do exercício de sua profissão, descobre que “*somos, de fato, muitos tipos de sujeitos em nós. Temos muitas almas que nos habitam, que se relacionam e que, em certas situações, ocupam lugares centrais uma em relação à outra*”. Por exemplo, o próprio médico, ao ter uma necessidade de cuidado de sua saúde, precisa de outro médico; vira “usuário”. Sua alma de médico continua coexistindo e negociando, dentro de si, com sua alma de paciente. Posicionando-se a partir de sua própria intimidade complexa, o profissional pode desenvolver uma “pedagogia da implicação”, isto é, desenvolver a capacidade reolhar situações paradoxais (em que as múltiplas *almas* do profissional interagem com a pluralidade de *almas* do outro) de modo a compreendê-la melhor e a imaginar intervenções que fazem sentido. O profissional vive, assim, um efeito “pororoca” em que as ambivalências de sua personalidade se potencializam ao interagir com as ambivalências do outro.

É como um rio que se dobra sobre si ao encontrar o mar, ou seja, com o outro. É como o trabalho vivo em ato, possuidor das tecnologias de cuidado, faz ao se dobrar sobre o outro, o usuário portador das necessidades, e volta sobre o trabalhador revelando suas implicações. O trabalhador pode se ver, ao ver suas ações no outro. (MERHY)

Assim, o cuidar da saúde alheia se torna, para o próprio profissional, uma oportunidade ímpar e fecunda de aprendizagem.

Aprender juntos

A principal aprendizagem é a de “aprender a aprender”, ou seja, desenvolver processos dialógicos e interativos de aprendizagem, superando o tradicional dispositivo de sujeição entre profissional de saúde e paciente. Daniel de Araújo Batista relata sua experiência com o trabalho em saúde comunitária, na qual compreendeu que as pessoas, submetidas a cuidados médicos, também educam os agentes de saúde, na medida em que estes se colocam em uma atitude de escuta e cuidado.

As pessoas simples, que vivem nas comunidades, têm uma abertura e um jeito de ser carinhoso e emocionado que nos educam para um modo de trabalhar em saúde que rompe com o modelo objetivo frio que predomina na ciência e que tanto empobrece nossa ação terapêutica e nossa realização pessoal na profissão. (BATISTA)

Luciano Gomes afirma que assimilou dois aprendizados em seu trabalho comunitário. O primeiro, é que:

Os profissionais de saúde têm uma imensa capacidade para mobilizar a população que vem sendo historicamente esquecida”; o segundo; é que, “por mais que acreditemos saber o que é melhor para pessoas de uma determinada comunidade, elas têm suas interpretações sobre a realidade em que vivem, e suas conclusões têm muito mais validade que nossas possíveis explicações técnicas ou políticas” (GOMES)

Para Pedro José Cruz, a mudança decisiva em sua relação de profissional da saúde com as pessoas da comunidade ocorreu

quando passou a dialogar com elas sobre as diferentes dimensões da vida, sem se restringir o foco exclusivamente sobre a doença.

Passamos a não conversar mais só sobre doença. Ao contrário, certas vezes falamos sobre política, televisão, tempo, futebol e até, quem diria, minha vida pessoal. Aí descobri que aquelas pessoas não eram pacotes de problemas, mas pessoas cheias de dinamismos e muita vontade de ser mais. Vi que era muito melhor me ligar a elas como companheiro desta busca pela dinamização da vida. [...] Posso ajudá-las com minhas práticas universitárias quando elas precisarem, mas também sou ajudado a cada sábado que visito aquelas famílias. Elas me mostram uma perspectiva diferente da vida, um lado diferente desse mundo; aprendo a respeitar suas decisões e a compartilhar os seus saberes. (CRUZ)

Tal aprendizado interpela estudantes e profissionais a resinificarem os estudos universitários e a desenvolverem formas mais coletivas e interdisciplinares de trabalho. Juciany Araújo e Maura Sobreira contam como a experiência de extensão junto a comunidades populares modificou seu modo de ver o mundo e como foi uma oportunidade de aprenderem a trabalhar em equipe.

Antes, pensávamos que a extensão seria a oportunidade de pôr em prática o que aprendemos teoricamente. Entretanto, em nenhum momento imaginamos que aquelas atividades iriam nos tocar profundamente, passando a ter um novo olhar sobre o que a universidade nos oferecia (salas de aulas, professores e biblioteca). Aprendemos a aprender. [...] Aprendemos a trabalhar em equipe. Aliás, pudemos entender o

significado da palavra equipe, passando a valorizar mais as pessoas. (ARAÚJO; SOBREIRA)

Neste entendimento, o próprio sentido de *interdisciplinaridade* é reconfigurado, como atesta Mario Araújo, ao falar do que aprendeu nos projetos de extensão baseados na Educação Popular:

Aprendi, então, a valorizar o diálogo. Íamos aprendendo com as dificuldades existentes para que este diálogo se baseasse no respeito e confiança. Na relação com as famílias, fui descobrindo a força terapêutica da escuta. Vi o poder que ela tem. Com a mente aberta pelas discussões teóricas, fomos vendo a força do conhecimento popular, passado de pai para filho, que a academia tanto despreza. Fomos aprendendo a trabalhar em equipe valorizando o conhecimento dos outros profissionais. (ARAÚJO)

Nesse sentido, ocorre uma mudança significativa nas próprias relações pedagógicas e na formação profissional. “*Fui vendo que era possível encarar os professores como companheiros na construção de um saber e não seres superiores e incontestáveis*”, explica Mario Araújo. Tal mudança pedagógica é inerente à concepção de interdisciplinaridade, como já afirma Ivani Fazenda:

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente numa transformação profunda da Pedagogia e num novo tipo de formação de professores. [...] Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear –, a uma relação pedagógica dialógica onde a po-

sição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente, modifica-se: ao lado de um saber especializado (nisto concorreriam todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir, portanto, de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá, posteriormente, desenvolver. [...] Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa atitude. (FAZENDA, 1978, p. 48-9)

A atitude que a interdisciplinaridade vai consolidando não se restringe à dimensão intersubjetiva e institucional das relações pedagógicas e profissionais. O trabalho em equipe e interdisciplinar reconfigura seu significado mais amplo ao se engajar em uma perspectiva social e política transformadora. Nessa direção, as práticas de Educação Popular apresentam desafios que instigam tais opções.

Comprometer-se politicamente

A realidade social dramática, encontrada nas atividades sanitárias e extensionistas, junto a comunidades populares em situação de risco, põe, com veemência, a necessidade de comprometimento político para além da dimensão profissional e científica. Assim, Rosângela Teixeira, ao se lembrar de seu

trabalho com a população de Queixadinha, questiona-se: “*que tipo de vida é aquela?*” Coloca um desafio maior, não resolvido pela ciência. A realidade social de miséria, doença, dor, desconforto, fome e injustiça “*nos remete ao imponderável do sofrimento humano e nos faz crer que a vida dessa gente precisa ser outra, uma marcha noutra direção*”. E se pergunta: “*Seríamos nós responsáveis pela criação de um mundo novo, pela revelação de uma outra vida profundamente mais justa, humana e digna? [...] O quanto de ação social e política deveríamos buscar?*”.

Também Marcos Vasconcelos, ao acompanhar uma família favelada, entendeu que, “*na busca de um mundo mais justo, o papel da universidade não deve se restringir à formação de profissionais tecnicamente qualificados, mas também a de cidadãos comprometidos com a realidade social*”.

Entretanto, mesmo as lutas sociais, que vão construindo a história humana, defrontam-se com o trágico, com situações de miséria e injustiça, insuperáveis a curto prazo. Como fazer para recriar a vida humana, onde ela é estruturalmente negada? Que perspectivas de resistência e resiliência os seres humanos, particularmente das classes subalternizadas, vêm desenvolvendo? Será que as propostas de caráter religioso se restringem a uma função de amortecimento e de sujeição?

Ressignificar a espiritualidade

Danielle Ferreira coloca, ao narrar uma experiência sua junto a um projeto de extensão universitária, que se realiza em uma comunidade periférica de João Pessoa, a instigante questão da religiosidade na prática de assistência à saúde e de educação popular. Motivada por seu professor supervisor de estágio que lhe disse: “*seria muito bom você trabalhar sua espiritualidade no projeto. Pela sua espiritualidade você pode enxergar e sentir*

melhor as pessoas”, encontrou novos significados para sua formação pessoal e profissional. E conclui: “descobri que devo utilizar da espiritualidade no exercício profissional. A prática profissional e a fé têm, em comum, a promoção da vida. Unidas, tornam o trabalho mais alegre e fecundo”.

Tal perspectiva é uma expressão do crescimento da prática religiosa na sociedade pós-moderna, o que, de certa forma, obriga os meios acadêmicos a reverem seus posicionamentos de crítica severa, particularmente de intolerância, em relação ao papel social da religião. A respeito desta questão, Derrida questiona:

Por que é tão difícil pensar esse fenômeno, apressadamente denominado ‘retorno das religiões’? Por que é surpreendente? Por que deixam atônitos, em particular, aqueles que acreditavam, ingenuamente, que uma alternativa opunha, de um lado, a Religião e, do outro, a Razão, as Luzes, a Ciência, a Crítica (a crítica marxista, a genealogia nietzscheana, a psicanálise freudiana e respectivas heranças), como se a existência de uma estivesse condicionada ao desaparecimento da outra? Pelo contrário, seria necessário partir de outro esquema para tentar pensar o dito “retorno do religioso. (DERRIDA, 2000, p.15)

Não há que se negar a pertinência das críticas a movimentos e instituições religiosas que retardaram (ou tentaram inviabilizar) muitos avanços da ciência e conquistas da humanidade, especialmente por estarem comprometidos com os setores políticos dominantes, quando seu discurso orientava a estar a serviço dos desfavorecidos. No entanto, hoje se faz necessário entender a complexidade e a dinâmica dos contextos religiosos que permitem analisar os fenômenos e

as práticas religiosas sob outras perspectivas (XAVIER, 2003). Particularmente no campo dos movimentos sociais, onde é marcante a presença da religiosidade.

Quase todos os movimentos sociais que conheço, no campo, são também religiosos. Disso não se fala, particularmente se o pesquisador é ligado a um partido político de esquerda. Ele prefere deixar esse aspecto de lado, pois a religião 'atrapalha' a interpretação e questiona os pressupostos racionalistas do seu trabalho. O que é uma bobagem, pois, desse modo, perde-se o conjunto dos componentes fundamentais para a compreensão do que ocorre [...]. A luta no campo não é, estritamente, luta pela terra; não é, estritamente, luta pela reforma agrária; é luta por uma porção de mudanças, que envolve, por exemplo, até a revisão da religião e da organização da Igreja, a reconceituação da política etc. (MARTINS, 1993, p.55)

Sob esta perspectiva, em que a Antropologia pode ajudar na compreensão da religião? Geertz (1989) afirma que a religião permite entender a organização dos grupos sociais e o seu modo próprio de vida. Geertz parte da ideia de que os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo (o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos) e sua visão de mundo (o quadro que os homens e mulheres fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre ordem). Geertz reduz o seu ponto de vista a uma definição de religião:

Religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens

através da formulação de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas. (GERTZ, 1989, p. 104-5)

Segundo esse autor, é a promessa contida nos conceitos e princípios da religião que mantém o fiel motivado e predisposto às experiências e atividades religiosas e, conseqüentemente, a dar sentido às suas experiências de vida. Esses princípios trazem “a formulação de conceitos de uma ordem de existência”. A religião confere um enquadre para explicar os fatos que não são explicáveis e tornar suportáveis experiências que são inaceitáveis (tais como a morte, catástrofes, injustiças). E esse é um dos fatores de sobrevivência e crescimento de movimentos sociais, pois encontram, na religião – que é também um sistema cultural –, respostas, esperanças, alternativas para o caos, que muitas vezes enfrentam. E, ambivalentemente, se conformam e se resignam ante a injustiça, ao mesmo tempo em que resistem e lutam ante os desafios.

Como a religião ancora o poder de nossos recursos simbólicos para a formulação de ideias analíticas, de um lado, na concepção autoritária da forma total da realidade, da mesma forma ela ancora, no outro lado, o poder dos nossos recursos, também simbólicos, de expressar emoções – disposições, sentimentos, paixões, afeições, sensações – numa concepção similar do seu teor difuso, sem tom e temperamento inerente. Para aqueles capazes de adotá-los, e enquanto forem capazes de adotá-los, os símbolos religiosos oferecem uma garantia cósmica não apenas para sua capacidade de compreender o mundo,

mas também para que, compreendendo-o, deem precisão a seu sentimento, uma definição às suas emoções que lhe permita suportá-lo, soturna ou alegremente, implacável ou cavalheirescamente. (GEERTZ, 1986, p.119)

Para Victor Valla, a questão religiosa das classes populares não se reduz a uma questão tradicional e arcaica. Do ponto de vista cultural, a religião se constitui, de fato, em uma resposta consistente às suas situações de impasse. Na perspectiva das classes populares, que reconhecem a impossibilidade de, no contexto sociopolítico dominante, saírem de sua situação de pobreza, a religião popular, com efeito, desempenha vários papéis: “[...] *cria uma identidade mais coesa entre as classes populares, ajuda a enfrentar as ameaças, a ganhar novas energias na luta pela sobrevivência, e reforça uma resistência cultural que, por si só, reforça também a busca da religião como solução* (VALLA, 2002, p. 71).”

Nesse sentido, Danielle Ferreira refere-se, em seu relato, à fé – entendida na linguagem bíblica paulina como “*a certeza de coisas que se esperam e a convicção de fatos que não se veem*” – como referência orientadora das “*atitudes para com Ele, com os outros e consigo, para o nosso bem e o dos irmãos*”, e também como elemento motivador “*nos momentos de fraqueza e desilusão, para não desistirmos facilmente diante das dificuldades*”.

Conclusão

As experiências de extensão universitária em Educação Popular, no campo da saúde, oportunizam, de fato, mudanças muito significativas em várias dimensões. No contexto de crise do próprio paradigma científico, que sustenta o processo de formação do profissional da área de saúde, algumas práticas

extensionistas no campo da saúde em contextos sociais marginalizados ensejam o surgimento de perspectivas educacionais e profissionais deveras instigantes.

Os depoimentos analisados evidenciam que o encontro com situações e pessoas das classes populares, que vivem em situação social de risco, provoca, no profissional da saúde, um profundo desconcerto. Os hábitos alimentares e higiênicos, a concepção do corpo e, de modo particular, a miséria, a doença e a morte afetam profundamente o campo da subjetividade do profissional. Esse vivencia processos trágicos, que o interpela a rever e a reconstituir seu modo de ser no mundo. Descobre suas próprias ambivalências, que, em interação com a complexidade do ser do outro, colocam múltiplos desafios, abre infinitas possibilidades e, sobretudo, exigem um salto de dimensão no seu modo de entender a prática científica, profissional, social e cultural. Nesse sentido, redescobre o significado de trabalho interdisciplinar, revaloriza o comprometimento social e ressignifica a espiritualidade.

Referências

BATESON, G. *Mente e natura: un'unità necessaria*. Milão: Adelphi, 1984 [1979].

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DERRIDA, J.; GIANNI, V. (orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

FARINA, C. *Vida como obra de arte: arte como obra e vida. Por uma pedagogia das afecções*. (Dissertação). Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel/RS, 1999.

FAGUNDES, J. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Tese. Campinas: Unicamp, 170 p. 1985

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. (Dissertação). São Paulo, PUC-SP, 111 pp. 1978

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FLEURI, R. M. Intercultura e universidade: a emergência do conhecimento conversatório. *In: Fulbright Brainstorms*, Lisboa. *Novas tendências no ensino superior*. Lisboa: Fulbright Commission. 45 p., 2004. Disponível em: <<http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/flash.htm>>. Acesso em: out. 2004.

_____; COSTA, M. V. C. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em Educação popular*. Ijuí: Unijuí. 124 p., 2001.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARTINS, J. de S. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.

NIETZSCHE, F. *Ecce homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *El nacimiento de la tragedia*. Madri: Alianza, 1997.

VALLA, V. V. *Educação e favela*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Pobreza, emoção e saúde: uma discussão sobre o Pentecostalismo no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 63-75, 2002.

XAVIER, M. R. S. *Educação e religião: os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE*. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis, 2003.

Sobre os pareceristas

Adriana Maria Macêdo de Almeida Tófoli: Educadora Popular, Nutricionista, Coordenadora do Núcleo de Educação Popular da Secretaria de Estado de Saúde da Paraíba (SES-PB) e Pesquisadora VEPOPSUS.

Aldenildo Araujo de Moraes Fernandes Costeira: Professor do Departamento Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas - UFPB - Coordenador do Projeto de Extensão PalhaSUS.

Anarita de Souza Salvador: Assistente Social, Professora e Coordenadora do curso de Serviço Social da Faculdades Integradas de Patos – FIP (PB).

Anna Carolina Martins Silva: Extensionista da Universidade Federal de São Paulo. Agente da Pastoral Carcerária de São Paulo.

Arnildo Dutra de Miranda Junior: Médico residente em Medicina de Família e Comunidade do Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição, Porto Alegre - RS.

Bruno de Oliveira Botelho: Fisioterapeuta, Mestrando em Educação na linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB; Membro da coordenação em colegiado do Programa de Extensão Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB; Membro da Articulação Nacional de Extensão Popular – ANEPOP e pesquisador do VEPOP – SUS.

Cledson Reis dos Santos: Mestrando em Saúde Coletiva PPGSC/UFPE, Membro da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS) e do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC).

Cleide Gonçalo Rufino: Docente do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), Rio de Janeiro.

Daniela Gomes de Brito Carneiro: Nutricionista, Especialista residente em Saúde da Família, Mestre em Educação, Pesquisadora do VEPOP-SUS.

Darlle Soares Sarmiento: Farmacêutica, Pesquisadora do VEPOP – SUS.

Ernande Valentin do Prado: Enfermeiro, pesquisador do VEPOP – SUS, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Popular em Saúde – UFPB e da Rede de Educação Popular e Saúde.

Etel Matiello Cozinheira: Educadora Popular e Aromaterapeuta - ANEPS – DF. Trabalhadora do Ministério da Saúde

Islany Costa Alencar: Nutricionista, Mestre em Educação pela UFPB. Coordenadora da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) e pesquisadora do VEPOP-SUS.

Janine Azevedo do Nascimento: Médica de família do município de João Pessoa; Preceptora da Residência em Medicina de Família e Comunidade da UFPB e Colaboradora do Projeto de extensão PalhaSUS-UFPB.

Jucilene Nascimento Dias: Pedagoga, Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa em Educação Popular.

Julimar de Fátima Barros e Barros: Consultora Técnica da Coordenação de Apoio à Educação Popular e à Mobilização Social – DAGEP/MS.

Luana Jesus de Almeida da Costa: Fisioterapeuta, Mestra em Modelos de Decisão e Saúde pela Universidade Federal da Paraíba e Pesquisadora do VEPOP-SUS.

Luciana Maria Pereira de Sousa: Membro da Articulação Nacional de Extensão Popular – ANEPOP. Nutricionista, Professora do curso de Nutrição da Universidade Federal de Campina Grande/Campus Cuité.

Maria Rocineide Ferreira da Silva: Enfermeira, Doutora em Saúde Coletiva. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Natalia Tenore Rocha: Enfermeira, Extensionista do Projeto Periferia dos Sonhos e do Programa Com-Unidade da Universidade Federal de São Paulo.

Pedro José Santos Carneiro Cruz: Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS.

Rafael Gonçalves de Santana e Silva (Rafa Energia): Educador Popular, Psicólogo e Consultor Técnico da Coordenação de Apoio à Educação Popular e à Mobilização Social do Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social do Ministério da Saúde.

Raimundo Sidnei dos Santos Campos: Doutorando em Educação/UFPB, professor da Universidade do Estado do Amazonas- UEA.

Rubens Ahyrton Ragone Martins: Mestre em Administração Pública - Gestão da Informação. Professor Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG.

Vanille Valério Barbosa Pessoa: Professora da Universidade Federal de Campina Grande Campus Cuité- Projeto de Extensão Núcleo PENSO.

Wellington Barros da Silva: Professor da Universidade Federal de Sergipe. Coordenação de Tecnologias Sociais e Ambientais (CTSA). Pró-Reitoria de Extensão, Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Wellington Gadelha Farias Junior: ANEPS-CE.

Sobre os autores

Aline Barreto de Almeida - Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Saúde da Família e Comunidade, modalidade Residência Multiprofissional, pela Universidade Federal de São Carlos-SP. Especialista em Medicina Tradicional Chinesa - Acupuntura, pelo Centro Regional de Estudos Avançados em Terapia-CREAT, Araraquara-SP. Especialista em Processos Educacionais na Saúde pelo Instituto de Ensino e Pesquisa - Hospital Sírio Libanês. Mestre em Fisioterapia, área Saúde Coletiva, pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Ciências, área Saúde Coletiva, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Gestora de Aprendizagem dos Projetos de Apoio ao SUS - Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP) Hospital Sírio Libanês (SP).

Carlos Fabrício Fernandes Brazão - Médico graduado pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente cursa residência médica em medicina de família e comunidade na Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. Participou, quando estudante de medicina, de iniciativas de Extensão Popular e do movimento de Extensão Popular através da ANEPOP.

Carlos Rodrigues Brandão - Carlos Rodrigues Brandão é um professor. Antes disso foi estudante - e segue sendo até hoje. Gradou-se em Psicologia. Mestrou-se em Antropologia e Doutorou-se em Ciências Sociais. Quando ainda estudante universitário ingressou no Movimento de Educação de Base em 1964. Segue até hoje como um escritor e um praticante da Educação Popular. Escreveu alguns livros nas áreas de antropologia, educação e literatura. É professor colaborador-

aposentado da UNICAMP e permanece como docente do Programa de Pós-Graduação em antropologia.

Diego Solano Menezes Agra – Médico, com especialização em Cirurgia Geral pela Residência de Cirurgia do Hospital Universitário Alcides Carneiro de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: agra.diego@gmail.com.

Ernande Valentin do Prado: Enfermeiro, pesquisador do VEPOP – SUS, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Popular em Saúde – UFPB e da Rede de Educação Popular e Saúde.

Eymard Mourão Vasconcelos: Médico, Pós-doutor em Saúde Pública. Pesquisador do VEPOP – SUS e coordenador nacional da Rede de Educação Popular e Saúde.

Isaquiel Macedo da Rosa - Residente em Saúde Mental Coletiva e mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde atuou em projetos de Extensão Popular.

José Francisco de Melo Neto - Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, vinculado à linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas. É coordenador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular.

Juliana Souza Oliveira – Nutricionista com ênfase na área de Saúde Pública. Mestre em Nutrição pela UFPE e professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico de Vitória).

Marcos Oliveira Dias - Médico de família e comunidade, professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da UFPB.

Maria Amélia Medeiros Mano - Graduação em Medicina pela Universidade Federal de Pelotas (1999). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). É doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - RS. Fez residência em Medicina Preventiva e Social na Universidade Federal de Pelotas e é especialista em Medicina de Família e Comunidade pela Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade. Atualmente é médica de família e comunidade do Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição na Unidade de Saúde Santíssima Trindade, onde coordena o Projeto Memórias da Vila Dique. Faz parte da Rede de Educação Popular em Saúde e do Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, Medicina de Família e Comunidade, com ênfase em Educação Popular em Saúde.

Maria Waldenez de Oliveira - Enfermeira, doutora em Educação, professora assistente na Universidade Federal de São Carlos, coordenadora do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Pesquisadora do GT de Educação Popular e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e do GT de Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). No momento da escrita deste capítulo, coordenadora da Rede de Educação Popular e Saúde e membro do Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde do Ministério da Saúde. Endereço eletrônico: waldenezoliveira@gmail.com.

Mayara Floss: Estudante de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande.

Pedro José Santos Carneiro Cruz: Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS.

Reinaldo Matias Fleuri: Doutor em Educação pela Unicamp; é professor titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É autor e coautor de vários livros, entre eles: Educar para quê? (São Paulo: Cortez, 9.ed., 2001); Universidade e Educação Popular (Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001); Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular (Ijuí: Unijuí, 2001), A questão do conhecimento na educação popular (Ijuí: Unijuí, 2003); Intercultura e movimentos sociais (Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1998); Uma experiência sociopoética (Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001); Intercultura: estudos emergentes (Ijuí: Unijuí, 2003); Educação intercultural: mediações necessárias (Rio de Janeiro, DP&A, 2003). Endereço eletrônico: rfleuri@gmail.com.

Renata Soares Costa: Possui graduação em Ciências Sociais (1996), mestrado (2000) e doutorado (2008) em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Campus Baixada Santista. Atuando como professora no curso de Serviço Social, na coordenação do Centro de Educação em Direitos Humanos/ UNIFESP-BS, na coordenação de Apoio às Políticas de Estado da PROEX/UNIFESP; na coordenação do grupo de extensão e pesquisa em Educação Popular.

Raiane Patrícia Severino Assumpção: Doutora em Sociologia Professora no curso de graduação em Serviço Social e pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais. Atua na coordenação de Direitos Humanos da PROEC/UNIFESP.

Sobre os revisores

Alberto Holanda Pimentel Neto: Licenciado em Química, pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE, *Campus Iguatu*. Estudante do curso de Bacharelado em Tradução, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Bolsista do VEPOP-SUS.

Tamyrys Fernandes Vilar Bento: Estudante do Seminário de Filosofia Olavo de Carvalho (EAD). Graduanda em Biotecnologia, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, *Campus João Pessoa*. Bolsista do VEPOP-SUS.



COLEÇÃO VEPOP-SUS

Livros publicados ou republicados com apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS

(Livros a serem publicados podem sofrer alterações nos títulos)

A prática da meditação integrativa na terceira idade: um estudo sobre educação popular em saúde e espiritualidade. Adilson Marques. Círculo de São Francisco, 2017.

Caderno de Extensão Popular: textos de referência para a extensão universitária. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Caminhos da aprendizagem na Extensão Universitária: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2017.

Educação ambiental dialógica as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. Editora da UFC, 2017.

Educação Intercultural e Movimentos Sociais - Trajetória de pesquisas da Rede Mover. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

Educação intercultural e formação de educadores. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

Educação popular e atenção à saúde da família, 6ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2015.

Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de Vasconcelos, Luciana Maria Pereira de Sousa, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora da UFPB, 2014.

Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. Eymard Mourão Vasconcelos, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2011.

Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Marcos Oliveira Dias Vasconcelos, Fernanda Isabela Gondim Sarmento, Murilo Leandro Marcos, Eymard Mourão Vasconcelos (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2013.

Educação Popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), volume 2. Luciana Maria Pereira de Sousa, Islany Costa Alencar, Lucas Emmanuel de Carvalho, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Educação Popular no Sistema Único de Saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Espiritualidade no trabalho em saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos (Organizador). HUCITEC Editora, 2015.

Extensão popular, 2ª edição. José Francisco de Melo Neto. Editora da UFPB, 2014.

Extensão popular: caminhos em construção. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Ana Paula Espíndola Rodrigues, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Extensão popular: educação e pesquisa. José Francisco de Melo Neto, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Extensão, saúde e formação médica. Pedro José Santos Carneiro Cruz e Mário César Soares Xavier Filho (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Formação em educação popular para trabalhadores da saúde. Vera Joana Bornstein, Ângela Alencar, Bianca Borges da Silva Leandro, Etel Matiolo, Grasielle Nespoli, Irene Leonore Goldschmidt, José Mauro da Conceição Pinto, Julio Alberto Wong Un, Marcelo Princeswal, Marcio Sacramento de Oliveira, Osvaldo Peralta Bonetti, Ronaldo Travassos, Tereza Cristina Ramos Paiva, Thayna Trindade (Organizadores). EPSJV, 2017.

Educação Popular em Saúde: desafios atuais. Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). Editora do CCTA, 2017.

Perplexidade na universidade: vivências nos cursos saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Lia Haikal Frota, Eduardo Simon (Organizadores). HUCITEC Editora, 2015.

Saúde nas Palavras e nos gestos, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Ernande Valentin do Prado (Organizadores). HUCITEC Editora, 2017.

Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Vivência em comunidade: outra forma de ensino, 2ª edição. Emmanuel Fernandes Falcão. Editora da UFPB, 2014.