EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE
Desafios Atuais

Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO)

HUCITEC EDITORA

A presente obra pretende ser uma contribuição para uma série de movimentos reflexivos por aqueles(as) que constroem a Educação Popular em Saúde no país em seus diferentes cenários e contextos, seja nos serviços de saúde, nos centros de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais ou na gestão das políticas públicas sociais.

No cenário contemporâneo é imprescindível perguntar: em que medida as práticas da Educação Popular em Saúde estão produzindo reflexões e atitudes concretas para a luta pelos direitos sociais e humanos em nosso país, de modo que eles não sejam diminuídos, nem extintos? Quais têm sido os obstáculos para que tais práticas possam lutar contra a instituição e implementação de políticas e leis que possam vir a comprometer, se não a retirar, direitos socialmente e historicamente conquistados pela classe trabalhadora e seus aliados nesse país, bem como combater iniquidades e injustiças sociais historicamente construídas em nosso continente?

É então fundamental novas perspectivas e novos olhares para o campo da Educação Popular em Saúde e suas várias interfaces, compartilhando de outras experiências e desvelando as diferentes possibilidades e obstáculos que vão se revelando na prática.

Isso deve ser pensado para que as práticas de EPS sejam permanentemente qualificadas e possam avançar consistentemente na construção de alternativas para os principais desafios colocados ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Li com entusiasmo o livro "Educação Popular em Saúde: Desafios Atuais". Cada um de seus capítulos me estimulou a reflexão e a repensar minhas certezas e dúvidas.

A obra foi elaborada para quem atua na área de saúde e de educação. Trabalhadores, pesquisadores, professores e ativistas terão, todos, elementos para refletir sobre suas práticas e sobre o contexto institucional e social em que ocorram.

A Educação Popular em Saúde sempre teve um protagonismo centrado nas pessoas, fossem elas de movimentos sócias, profissionais de saúde ou de instituições de ensino.

Acredito que o seu principal referencial teórico é o de Paulo Freire, ainda que uma séria de novos autores tenham sido incorporados. Trata-se de um esforço libertário realizado por meio de um trabalho social emancipador. Enfrenta problemas sociais, políticos e institucionais, buscando a sua superação, por meio de protagonismo crítico e reflexivo das pessoas.

Vale anotar que o livro é uma obra coletiva do Grupo Temático de Educação Popular e Saúde da Abrasco. Um exemplo de que há possibilidades concretas de enfrentamento da crise de representatividade mediante a armação de dispositivos democráticos ordenadores de um novo funcionamento para entidades e para movimentos. O tema central deste livro são os desafios monumentais para a constituição de uma sociedade justa e democrática.

Vale a pena lê-lo.

— Gastão Wagner de Sousa Campos

Ministério da Saúde | SGEP SGTES | SUS | UFPB | VEPOP-SUS | ABRASCO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA

HUCITEC EDITORA PARA VOCÊ LER E RELER 46 1971 2017

ISBN: 978-85-8404-134-3

VEPOP-SUS

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

O 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.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE
Desafios Atuais

Capa Ed. Pop em saúde
sexta-feira, 2 de março de 2018 11:28:15

Saúde em Debate 281
direção de
Gastão Wagner de Sousa Campos
José Ruben de Alcântara Bonfim
Maria Cecília de Souza Minayo
Marco Akerman
Yara Maria de Carvalho
ex-diretores
David Capistrano Filho
Emerson Elias Merhy
Marcos Drumond Júnior

É por certo a saúde coisa mui preciosa, a única merecedora de todas as nossas atenções e cuidados e de que a ela se sacrifiquem não somente todos os bens mas a própria vida, porquanto na sua ausência a existência se nos torna pesada e porque sem ela o prazer, a sabedoria, a ciência, e até a virtude se turvam e se esvaem.

— Michel Eyquem de Montaigne (1533-592).
Ensaios. "Da semelhança dos pais com os filhos".
Trad. Sérgio Milliet

SAÚDE EM DEBATE

TÍTULOS PUBLICADOS A PARTIR DE 2014

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 (orgs.)

Regiões de Saúde: Diversidade e Processo de Regionalização em Mato Grosso, João Henrique Scatena, Ruth Terezinha Kehrig & Maria Angélica dos Santos Spinelli (orgs.)

Avaliação de Projetos na Lógica da Promoção da Saúde na Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, Juan Carlos Aneiros Fernandez & Marco Antonio de Moraes (orgs.)

As Ciências Sociais na Educação Médica, Nelson Filice de Barros

Os Mapas do Cuidado: o Agir Leigo na Saúde, Luiz Carlos de Oliveira Cecílio, Graça Carapinheiros & Rosemarie Andreazza (orgs.)

Saúde que Funciona: a Estratégia Saúde da Família no Extremo Sul do Município de São Paulo, Davi Rumel & Adélia Aparecida Marçal dos Santos (eds.)

A reformulação da clínica e a gestão na saúde: subjetividade, política e invenção de práticas, Bernadete Perêz Coelho

Saberes e práticas na Atenção Primária à Saúde: Cuidado à População em Situação de Rua e Usuários de Álcool, Crack e Outras Drogas, Mirna Teixeira & Zilma Fonseca (orgs.)

Velhos e Novos Males da Saúde no Brasil: de Geisel a Dilma, Carlos Augusto Monteiro & Renata Bertazzi Levy (orgs.)

Saúde e Utopia: o Cebes e a Reforma Sanitária Brasileira (1976-1986), Daniela Carvalho Sophia

Lutas Sociais e Construção do SUS: o Movimento de Saúde da Zona Leste e a Conquista da Participação Popular, João Palma

Uma ou Várias? IdentidadeS para o Sanitarista!, Allan Gomes de Lorena & Marco Akerman

O CAPSI e o desafio da Gestão em Rede, Edith Lauridsen-Ribeiro & Cristiana Beatrice Lykouropoulos (orgs.)

Rede de pesquisa em Manguinhos: sociedade, gestores e pesquisadores em conexão com o SUS, Isabela Soares Santos & Roberta Argento Goldstein (orgs.)

Saúde e Atenção Psicossocial nas Prisões: um olhar sobre os Sistema Prisional Brasileiro com base em um estudo em Santa Catarina, Walter Ferreira de Oliveira & Fernando Balvedi Damas

Reconhecer o Patrimônio da Reforma Risiquiátrica: o que queremos reformar hoje? I Mostra de Práticas em Saúde Mental, Gastão Wagner de Sousa Campos & Juliana Azevedo Fernandes (orgs.)

Envelhecimento: um Olhar Interdisciplinar, Lina Faria, Luciana Karen Calábria & Waneska Alexandra Alves (orgs.)

Caminhos da Vigilância Sanitária Brasileira: Proteger, Viagiar, Regular, Ana Figueiredo

Formação e Educação Permanente em Saúde: Processos e Produtos no Âmbito do Mestrado Profissional, Mônica Villela Gouvêa, Ândrea Carsoso de Souza, Gisella de Carvalho Queluci, Cláudia Mara de Melo Tavares (orgs.)

Políticas, Tecnologias e Práticas em Promoção da Saúde, Glória Lúcia Alves Figueiredo & Carlos Henrique Gomes Martins (orgs.)

Políticas e Riscos Sociais no Brasil e na Europa: Convergências e Divergências, Isabela Soares Santos & Paulo Henrique de Almeida Rodrigues (orgs.)

Saúde, Sociedade e História, Ricaro Bruno Mendes-Gonçalves, José Ricardo Ayres & Liliana Santos (orgs.)

Saúde, Sociedade e Cultura. Ciências Sociais e Humanas para Graduação em Saúde, Marilene Cabral do Nascimento & Carla Ribeiro Guedes

Caminhos do aprendizado na Extensão Universitária: educação popular e a pedagogia da participação estudantil na experiência da articulação nacional de extensão popular (Anepop), Pedro José Santos Carneiro Cruz & Eymard Mourão Vasconcelos

Políticas e Riscos Sociais no Brasil e na Europa: Convergências e Divergências, Isabela Soares Santos & Paulo Henrique de Almeida Rodrigues (orgs.)

Investigação sobre Cogestão, Apoio Institucional e Apoio Matricial no SUS, Gastão Wagner de Sousa Campos, Juliana Azevedo Fernandes, Cristiane Pereira de Castro & Tatiana de Vasconcellos Anéas (orgs.)

O Apoio Paideia e Suas Rodas: Reflexões sobre Práticas em Saúde, Gastão Wagner de Sousa Campos, Mariana Dorsa Figueiredo & Mônica Martins de Oliveira (orgs.)

Trabalhar no SUS: gestão do trabalho, repercussões psicossociais e política de proteção à saúde, Francisco Antonio de Castro Lacaz, Patrícia Martins Goulart, Virginia Junqueira

Práticas e Saberes no Hospital Contemporâneo: o Novo Normal, Daniel Gomes Monteiro Beltrammi & Viviane Moreira de Camargo (orgs.)

Corpo e pensamento: espaços e tempos de afirmação da vida na sua potência criadora, Valéria do Carmos Ramos, Maximus Taveira Santiago & Paula Cristina Pereira (orgs.)

História da Saúde no Brasil, Luiz Antonio Teixeira, Tânia Salgado Pimenta & Gilberto Hochman (orgs.)

Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Interpretações Plurais e Modos de Enfrentamento, Suely Ferreira Deslandes & Patrícia Constantino (orgs.)

Educação Popular em Saúde: Desafios Atuais, Pedro José Santos Carneiro Cruz (org.)

OS DEMAIS TÍTULOS DA COLEÇÃO SAÚDE EM DEBATE ACHAM-SE NO FIM DO LIVRO.

Educação Popular em Saúde
Desafios Atuais

Grupo Temático de Educação Popular em saúde
da Associação Brasileira de Saúde Coletiva
(Abrasco)

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ
organizador

Educação Popular em Saúde Desafios Atuais

Grupo Temático de Educação Popular em saúde
da Associação Brasileira de Saúde Coletiva
(Abrasco)

HUCITEC EDITORA
São Paulo, 2018

© Direitos autorais, 2018,
da organização,
de Pedro José Santos Carneiro Cruz.
Direitos de publicação reservados por
Hucitec Editora Ltda.,
Rua Águas Virtuosas, 323
02532-000 São Paulo, SP.
Telefone (55 11 2373-6411)
www.huciteceditora.com.br
lerereler@huciteceditora.com.br

Depósito Legal efetuado.

Coordenação editorial
Mariana Nada

Assitente editorial
Katia Reis

Circulação
comercial@huciteceditora.com.br / jmrlivros@gmail.com
Tel.: (11)3892-7772 – Fax: (11)3892-7776

COMITÊ EDITORIAL
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Eymard Mourão Vasconcelos
Maria Waldenez de Oliveira
Vanderléia Laodete Pulga
Vera Lúcia de Azevedo Dantas

REVISÃO DE PORTUGUÊS
Gabriela Januário de Oliveira

ARTE DA CAPA
Amanda Pontes

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

E-26

Educação Popular em Saúde: desafios atuais / organização Pedro José Santos Carneiro Cruz – 1 ed. – São Paulo : Hucitec, 2018
331 p. ; 21 cm (Saúde em debate ; 281)

Inclui índice
ISBN 978-85-8404-134-3

1. Educação permanente – Brasil. 2. Sistema Único de Saúde (Brasil). 3. Política de Saúde – Brasil. 4. Política de educação médica – Brasil. I. Cruz, Pedro José Santos Carneiro. II. Série.

17-46449 CDD 610-70981
CDU 614.25(81)

ABRASCO
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA
GESTÃO 2015-2018

Presidência
Gastão Wagner de Sousa Campos
Universidade Estadual de Campinas

Vice-presidentes
Cipriano Maia de Vasconcelos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Eduardo Faerstein
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Eli Iola Gurgel Andrade
Universidade Federal de Minas Gerais

Elias Rassi Neto
Universidade Federal de Goiás

José Antonio de Freitas Sestelo
Universidade Federal da Bahia

Leny Alves Bonfim Trad
Universidade Federal da Bahia

Mário César Scheffer
Universidade de São Paulo

Nilton Pereira Junior
Universidade Federal de Uberlândia

Paulo Duarte de Carvalho Amarante
Fundação Oswaldo Cruz

Paulo Sávio Angeiras de Góes
Universidade Federal de Pernambuco

Conselho Deliberativo
Alcides Silva de Miranda
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Anaclaudia Gastal Fassa
Universidade Federal de Pelotas

Eleonora Dorsi
Universidade Federal de Santa Catarina

Elza Machado de Melo
Universidade Federal de Minas Gerais

Guilherme Franco Netto
Fundação Oswaldo Cruz

José Ivo dos Santos Pedrosa
Universidade Federal do Piauí

Leonor Maria Pacheco dos Santos
Universidade de Brasília

Maria da Glória Lima Cruz Teixeira
Universidade Federal da Bahia

Marília Louvison
Universidade de São Paulo

Raquel Maria Rigotto
Universidade Federal do Ceará

Ronir Raggio Luiz
Universidade Federal do Rio de Janeiro

GRUPO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE DA ABRASCO

Carla Pontes de Albuquerque
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Dailton Alencar Lucas de Lacerda
Universidade Federal da Paraíba

Eymard Mourão Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba

Helena Maria Scherlowski Leal David
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

José Ivo dos Santos Pedrosa
Universidade Federal do Piauí

Julio Alberto Wong-Un
Universidade Federal Fluminense

Maria Amélia Medeiros Mano
Grupo Hospitalar Conceição (GHC)

Maria Rocineide Ferreira da Silva
Universidade Estadual do Ceará
(UECE)

Maria Waldenez de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos

Osvaldo Peralta Bonetti
Ministério da Saúde

Paulette Cavalcanti de Albuquerque
Universidade do Estado de
Pernambuco

Pedro José Santos Carneiro Cruz
Universidade Federal da Paraíba

Renata Pekelman
Grupo Hospitalar Conceição (GHC)

Sônia Acioli
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro

Theresa Cristina de Albuquerque
Siqueira
Centro Universitário Tiradentes

Vanderléia Laodete Pulga
Universidade Federal de Pelotas

Vera Joana Bornstein
Escola Politécnica de Saúde Joaquim
Venâncio/Fiocruz

Vera Lucia de Azevedo Dantas
Secretaria Municipal de Saúde de
Fortaleza-CE

VEPOP-SUS

Esta obra teve sua publicação apoiada pelo Projeto de Pesquisa e Extensão Vepop-SUS — Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS.[1]

O Vepop-SUS constitui 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.

Esse projeto constitui uma 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, o Vepop-SUS vem atuando a partir de uma equipe operacional de pesquisadores e consultores ancorada na UFPB, com ações de articulação e integração entre as

1 Para conhecer melhor o Projeto, acesse <www.vepopsus.com> ou <www.vepopssusblogspot.com.br> ou <www.favebook.com/VEPOPES>.

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 das frentes de atuação do Vepop-SUS 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.[2]

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.

2 Disponível em <https://issuu.com/vepopsus>.

SUMÁRIO

Prefácio 15

Apresentação
Educação popular em saúde, seus caminhos e desafios na realidade atual brasileira 19
Pedro José Santos Carneiro Cruz

A educação popular em saúde, suas interfaces e os caminhos de seu grupo temático na Associação Brasileira de Saúde Coletiva 33
Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva

Educação popular: teoria e princípio ético-político do trabalho social emancipador 47
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Eline Alice Alves de Lima Pereira
Islany Costa Alencar

Lugares e intencionalidades no que fazer da pesquisa . 68
Maria Waldenez de Oliveira

As múltiplas dimensões da educação popular em saúde que emergem das experiências e dos saberes produzidos nas redes de cuidado das mulheres camponesas . 85
Vanderléia Laodete Pulga

Comunidade é tudo 107
Maria Waldenez de Oliveira
Sara Ferreira de Almeida
Djalma Ribeiro Junior
Iraí Maria de Campos Teixeira

O significado da valorização da dimensão espiritual nas políticas de saúde em uma sociedade democrática e laica na perspectiva da educação popular . . . 127
Eymard Mourão Vasconcelos

Como aprendi a abordar as questões sociais com os princípios freirianos 153
Pedro José Santos Carneiro Cruz

Desafios e possibilidades da incorporação da proposta teórica e metodológica da educação popular em disciplina regular de curso de graduação em medicina: aprendizados com base na experiência da UFBB . . 166
Maria do Socorro Trindade Morais
Eymard Mourão Vasconcelos

As imersões na formação médica e suas interfaces com a educação popular 200
Bruna de Oliveira
Lucas Henrique Lenhardt
Mônica Palos Barile
Vanderléia Laodete Pulga

Caminhos de uma pedagogia freiriana para a formação ética no ensino universitário em saúde . . . 207
Patrícia Serpa de Souza Batista
Eymard Mourão Vasconcelos

Educação popular e os diálogos possíveis com a formação no campo da saúde considerando a perspectiva popular 228
Vera Lúcia de Azevedo Dantas

A pedagogia das práticas de extensão em educação popular na saúde: reflexões com base em depoimentos estudantis 252
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Eymard Mourão Vasconcelos

Algumas proposições para a educação a distância na formação do trabalhador de saúde a partir da educação popular 298
Cibele de Moura Sales
Eymard Mourão Vasconcelos
Marísia Oliveira da Silva
Gildeci Alves de Lira
Antonio Sales

PREFÁCIO

LI COM entusiasmo o livro Educação Popular em Saúde: desafios atuais. *Cada um de seus capítulos me estimulou a reflexão e a repensar minhas certezas e dúvidas.*

A obra foi elaborada para quem atua na área de saúde e de educação. Trabalhadores, pesquisadores, professores e ativistas terão, todos, elementos para refletir sobre suas práticas e sobre o contexto institucional e social em que ocorram.

A Educação Popular em Saúde teve papel de destaque no Movimento da Reforma Sanitária Brasileira e na constituição do Sistema Único de Saúde.

A Educação Popular em Saúde sempre teve um protagonismo centrado nas pessoas, fossem elas de movimentos sociais, profissionais de saúde ou de instituições de ensino. Acredito que o seu principal referencial teórico é o de Paulo Freire, ainda que uma série de novos autores tenham sido incorporados. Trata-se de um esforço libertário realizado por meio de um trabalho social emancipador. Enfrenta problemas sociais, políticos e institucionais, buscando a sua superação, por meio do protagonismo crítico e reflexivo das pessoas.

O Movimento de Reforma Sanitária teve vários componentes sociais que confluíram para a constituição do SUS. Contudo, ao

longo dos últimos anos, vem predominando a tendência de priorizar reformas organizacionais e programáticas. Em consequência, grande parte do esforço reformista passou a ocorrer dentro do aparelho estatal. A comunicação e articulação com a sociedade ficou em segundo plano. Talvez, isto tenha-se passado em virtude do desafio de implementar o SUS e também em função da chegada ao governo de setores importantes antes envolvidos com a luta pelos direitos sociais e pela democracia. Vale ressaltar que a Educação Popular, ao contrário, se manteve coerente com seu ideário e continuou apostando na alteração da correlação de forças na sociedade civil.

Os capítulos deste livro demonstram sobejamente que essa antiga pretensão de apostar nas pessoas e de fortalecer a perspectiva crítica e democrática continua atualíssima. Apesar da recente aprovação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde — SUS, os autores consideram que sua implementação dependerá de um investimento constante na tomada de consciência e na organização de novos movimentos sociais. Com o desmonte de políticas públicas, com a crescente terceirização e privatização de serviços no SUS e adoção de modelos de gestão autoritários e ordenados pelo produtivismo rasteiro, fica difícil a sustentabilidade de práticas dialógicas e humanizadas no SUS e nas Universidades Públicas.

Os autores comentam que o objetivo da Educação Popular atual seria a conformação de "subjetividades inconformistas", segundo expressão cunhada por Boaventura de Sousa Santos. Pois bem, um dos desafios atuais importantes é exatamente produzir estratégias para enfrentamento da formação de subjetividade, de valores éticos e políticos, hoje hegemônica. O senso comum tende para o individualismo, para o empreendedorismo como estilo de vida e para a conformação de uma sensibilidade empobrecida. Difunde-se uma concepção restrita sobre o sentido da vida: trabalhar para consumir. Ao mesmo tempo, assiste-se a uma crise de representação. Partidos e

ativistas políticos, sindicatos, associações, perderam crédito. Grande parte da população não enxerga nas tradicionais formas de se fazer política instrumentos capazes de produzir bem-estar e democracia. Provavelmente, a dominância deste padrão submisso de subjetivação tenha relação com o enfraquecimento das utopias e projetos sociais revolucionários ou reformistas dos últimos cem anos.

Nesse contexto, como agregar pessoal em coletivos? Como produzir "novas perspectivas e novos olhares", conforme pretende a Educação Popular? Como ampliar o sentimento de solidariedade, de respeito a si mesmo e aos outros? Como construir projetos que integrem interesses e valores diversos?

Todas estas indagações atravessam, de múltiplas maneiras, os vários capítulos do livro. Não há receitas. Ao contrário, os autores não temem a dúvida, não fogem de avaliar o passado de forma crítica, apontando pontos cegos, mas reconhecendo, também, o que foi edificado. Tampouco recuam diante de temas considerados estranhos ao pensamento crítico, como é o caso da "espiritualidade", ou da valorização de conceitos como o de "formações subjetivas".

Vale anotar que o livro é uma obra coletiva do Grupo Temático de Educação Popular e Saúde da Abrasco. Um exemplo de que há possibilidades concretas de enfrentamento da crise de representatividade mediante a armação de dispositivos democráticos ordenadores de um novo funcionamento para entidades e para movimentos.

Enfim, o tema central deste livro são os desafios monumentais para a constituição de uma sociedade justa e democrática.

Vale a pena lê-lo.

— Gastão Wagner de Sousa Campos
Presidente da Abrasco
Professor do Departamento de Saúde Coletiva da FCM/Unicamp

Pedro José Santos Carneiro Cruz*

Apresentação
EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, SEUS CAMINHOS E DESAFIOS NA REALIDADE ATUAL BRASILEIRA

A PRESENTE obra pretende ser uma contribuição do Grupo Temático de Educação Popular em Saúde (GT EdPop) da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) para uma série de movimentos reflexivos que consideramos necessários de ser empreendidos por aqueles(as) que constroem a Educação Popular em Saúde (EPS) no país em seus diferentes cenários e contextos, seja nos serviços de saúde, nos centros de ensino, nos movimentos sociais ou na gestão das políticas públicas sociais.

Na atualidade brasileira, é fundamental que, cada vez mais, nos debrucemos sobre ideias, concepções, reflexões e debates aprofundados no intuito de conseguirmos, em primeiro lugar, conhecer novas perspectivas e novos olhares para o campo da EPS e suas várias interfaces, compartilhando de outras experiências e desvelando as diferentes possibilidades e obstáculos que vão se revelando na prática. Em segundo lugar, para gerar um

* Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba. Desde novembro de 2016, integra a Coordenação Colegiada do Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Abrasco. Contato: <pedrojosecruzpb@yahoo.com.br>.

processo de aprendizagem de modo que cada protagonista leve para si e para o interior de suas práticas e realizações uma reflexão profunda, uma avaliação crítica sobre quais são as situações-limite de suas práticas e que caminhos podem ser construídos para superá-las. Isso deve ser pensado para que as práticas de EPS sejam permanentemente qualificadas e possam avançar consistentemente na construção de alternativas para os principais desafios colocados no SUS.

A EPS e seus caminhos

EPS é uma perspectiva que, no setor da saúde, tem orientado de forma significativa a construção de práticas alternativas aos modos dominantes (biomédicos, autoritários, medicalizantes e desumanizantes) de fazer, sentir e pensar as realizações de cuidado em saúde tanto no Brasil quanto em muitos outros países. Apostando nos processos educativos e nos encontros humanos que se dão nesses espaços, paulatinamente, a EPS é pautada não apenas na construção de horizontes alternativos, mas fundamentalmente de horizontes *alterativos* dos determinantes e condicionantes dos contextos sociais, políticos, culturais e humanos, bem como das abordagens de implementação das políticas públicas e das ações dos serviços de saúde.

A EPS envolve um conjunto de princípios orientadores de trabalhos sociais, de práticas profissionais e de ações populares construídas para envolver as pessoas, sensibilizá-las, mobilizá-las e articular espaços de diálogo, negociação e compartilhamento de experiências. Nesses espaços, por meio da participação protagonista das pessoas e da construção de vínculos solidários entre elas, vislumbram-se estratégias, individuais e coletivas, de

enfrentamento e superação dos problemas sociais, e, essencialmente, constroem-se processos de aprendizagem para viver melhor.

Como perspectiva do fazer sanitário e como campo de ação, de reflexão e de produção de conhecimentos em Saúde Coletiva, a EPS apresenta-se de modo destacado e expressivo, no Brasil, desde os anos 1970. A constituição da Educação Popular (EP), porém, enquanto perspectiva ético-política orientadora do fazer educacional, é anterior a isso e remete ao final dos anos 1950, principalmente a partir de diversas experiências no campo da educação de jovens e adultos e dos movimentos de cultura popular, protagonizados de forma pioneira pelo Serviço de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, liderado por Paulo Freire e seus companheiros e companheiras.

Mesmo após quase sessenta anos desde seu nascimento, a EP continua, na década de 2010, a inspirar e guiar estratégias construtoras de novos horizontes para o trabalho social, para a ação dos movimentos sociais e para a construção de um agir profissional, comunitário e social pautado pela busca incansável da emancipação das pessoas, da garantia e do respeito aos direitos sociais e humanos. Orienta-se, sobretudo, pelo delineamento de processos educativos, relacionais e comunicativos compromissados com a possibilidade democrática da construção compartilhada de conhecimentos, necessariamente direcionados para o desvelamento de estratégias de compreensão crítica da realidade, visando sua transformação, de modo que a melhore e construa alternativas para superação dos seus problemas.

No setor saúde, esse arcabouço foi se configurando na mobilização de processos de construção participativa e compartilhada de conhecimentos, experiências sociais e ações

profissionais direcionadas à mobilização de saberes e práticas para a superação das desigualdades em saúde, dos processos de exclusão, da iniquidade, da opressão, dor e sofrimento aos quais diferentes grupos sociais estão submetidos.

A EP tem, em suas diferentes interfaces sociais, políticas, econômicas e culturais, desafios particulares e peculiares. Ela vem sendo sempre aplicada de modo edificante, sobretudo no que diz respeito à capacidade de seus protagonistas na busca por novas formas e novas abordagens educativas, relacionais, comunicativas, de mobilização e luta no interior de seus empreendimentos sociais.

Em sua origem no setor saúde, por um determinado tempo, a EP passou a integrar significativamente as práticas de saúde, em particular as no cenário comunitário, de modo clandestino e subversivo, no contexto da ditadura militar. Esse foi um passo importante na orientação de processos de construção de conhecimentos que permitiam a união e o diálogo entre os diferentes saberes, para a construção de um objetivo comum: ter um sistema de saúde universal que buscasse a garantia do direito à saúde para todos os cidadãos brasileiros. Isso se deu através de espaços como o Movimento pela Reforma Sanitária Brasileira, o Movimento Popular de Saúde, as Comunidades Eclesiais de Base, o Movimento Estudantil, dentre outros, culminando com a construção do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse processo, a EP teve papel singular no que diz respeito a orientar e estimular a comunicação entre a diversidade de atores que compunham esse amplo movimento, ressaltando a importância de estes terem postura de aprendizes e desenvolverem a capacidade de aprender com as experiências, saberes e práticas dos outros e, assim, fortalecer não apenas um setor do movimento sanitário, mas a diversidade e riqueza de experiências ali pre-

sentes. Desde o processo de mobilização pela criação do SUS, portanto, a EP tem papel singular na explicitação de uma atitude dialogal e de uma autêntica disposição em *saber mais* e em *ser mais* por parte de profissionais, militantes, intelectuais e demais atores. Aprende-se pelo mergulho no mundo concreto e por uma comunicação profunda com as experiências do outro, centralmente com as pessoas e grupos que vivenciam processos de exclusão, marginalização, pobreza, miséria, sofrimento, dor, dentre outros. Incluem-se aí os indivíduos mais simples e humildes, cuja voz passa a ser valorizada e incluída no processo de fazer e pensar a saúde no país. A EP configurou, desde então, uma pedagogia norteadora da exigente e desafiadora construção de políticas de cuidado e de gestão em saúde sob tais égides e bases.

Tal postura ainda possibilitou o entendimento e direcionamento dos movimentos no sentido da edificação de um sistema de saúde com princípios e mecanismos suficientes para garantir uma construção participativa, democrática e culturalmente diversa das políticas e ações de saúde, desde o nível federal até (principalmente) as realizações locais, de modo que se respeitassem, enaltecessem e valorizassem as experiências, particularidades e singularidades de toda a diversidade de pessoas, grupos e culturas presentes em nosso país. Uma prática de sujeitos que estão absolutamente atentos ao contexto social, econômico e político do país, porque sabem que esse contexto intervém diretamente na questão da saúde dos diversos territórios.

Na década 1990, após a criação do SUS e seu singular processo de expansão através da Estratégia Saúde da Família, a EPS passa a ter um papel importante no sentido de orientar as pessoas a construir formas participativas, dialogadas e humanizadoras de fazer as ações de saúde no âmbito das políticas públicas governamentais, seja na esfera federal, estadual ou

municipal. Isso porque, mesmo com a criação do SUS e com a existência de um arcabouço legal progressista, as práticas de muitos profissionais de saúde continuavam pautadas pelo modelo hospitalocêntrico e biomédico, com uma lógica cartesiana e cientificista. Era preciso reorientar as práticas de saúde do próprio SUS, em âmbito local majoritariamente, uma vez que a decretação do SUS, por si só, não ocasionou modificações das práticas cotidianas.

A EPS segue, da década 1980 aos anos 2000, particularmente, com a instituição de uma gestão no governo federal, em 2003, sob a liderança do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse ponto, abrem-se diversos espaços de construção participativa de políticas sociais, dinamizam-se oportunidades para reorientar as políticas sociais de saúde já existentes, como também criam-se novas ações e políticas de saúde conducentes a uma visão de saúde ampliada e participativa.

Nesse contexto, as experiências pautadas pela EPS vêm sendo desenvolvidas, nos serviços de saúde e em outros vários espaços do SUS, por pessoas compromissadas e também inconformadas com as práticas desumanizantes, autoritárias e antidemocráticas no setor de saúde; pessoas engajadas em transformar sua inconformação e capacidade de indignação em uma postura propositiva. Por meio desta, desdobram-se atitudes, procedimentos e abordagens comunicativas relacionais, culturais e fundamentalmente educativas para construir novos horizontes no SUS; para sensibilizar, sobretudo, novos atores, pela provocação do diálogo de saberes, pelo incentivo a conhecer outras práticas possíveis em saúde, que não sejam apenas as pautadas pelo modelo biomédico, e pelas perspectivas de medicalização em saúde.

Em que pese a ser verdadeiro essas mesmas iniciativas sempre conviverem com limites, obstáculos e contradições, o movimento de EPS foi criando um arcabouço que mostrava que,

efetivamente, a EP agregava uma contribuição. Esse processo levou à construção de uma política de EPS no SUS, a partir do protagonismo dos coletivos nacionais de educação popular em saúde e de uma disposição e uma abertura do Governo Federal (nas gestões de Lula e de Dilma) quanto à institucionalização de processos educativos freirianos no sistema de saúde. A Pneps-SUS vem desvelando-se como um desses processos possíveis de construção. Contudo, a Pneps-SUS é também apenas uma etapa na continuação dessa trajetória histórica longa, árdua e desafiadora que a EPS, assim como outras perspectivas educacionais problematizadoras, vem trilhando como um referencial para a construção de práticas de cuidado, de gestão, de controle social e de formação em saúde pautadas por uma perspectiva crítica, humanizante e emancipadora.

A EPS tem um papel significativo. Ao longo da história de suas realizações, tornou-se tanto um arcabouço orientador da construção processual de novas abordagens e caminhos reorientadores do fazer saúde, quanto um símbolo da possibilidade de reorientar as práticas de controle social e de cuidado, gestão e iniciativas formativas em saúde. Nesse percurso, engajam-se, cotidianamente, uma diversidade multifacetada e rica de protagonistas, movimentos e práticas (sejam as protagonizadas por trabalhadores, movimentos sociais ou ações comunitárias e populares): intelectuais, professores, estudantes e técnicos das instituições de ensino, agentes comunitários de saúde, dentre outros. São sujeitos do movimento de educação popular em saúde brasileiro, estejam onde estiverem, da prática mais singela e localizada até a ação mais orgânica, metodologicamente complexa e de escala territorialmente ampliada.

A EPS consolida-se, portanto, como um campo da Saúde Coletiva, através do qual desvelam-se estudos, ações, pesquisas

e práticas com ênfase pedagógica, em que as ações no âmbito das políticas de saúde e suas realizações nos vários serviços podem ser reorientadas na direção da humanização, da integralidade, da equidade e da construção participativa do cuidado, principalmente com os grupos populares, seus protagonistas e aliados, suas práticas sociais, ancestrais e comunitárias, suas lógicas e modos de sentir, pensar e agir.

Age como baliza mobilizadora de iniciativas de cuidado entre trabalhadores e usuários. Essas iniciativas devem ser movidas por uma visão territorializada e compromissada, compreendendo que não se pode cuidar da saúde das pessoas sem enfrentar, de forma altiva, criativa e crítica, os determinantes e condicionantes sociais de saúde. A EPS colabora, portanto, de forma decisiva com o subsídio de bases teórico-metodológicas para a construção progressiva de caminhos e abordagens que ensejam a construção de um SUS coerente com o enfrentamento solidário e coletivo dos vários fatores intervenientes no processo saúde-doença, seja do ponto de vista social, econômico, político, dentre outros.

Desafios para a EPS e seus protagonistas

Mesmo nos dias atuais, em que temos a Pneps-SUS, nada está garantido. As práticas de EPS ainda encontram, em diferentes esferas, obstáculos e dificuldades para desenvolver suas ações ou mesmo para ter liberdade para gerar desdobramentos através de suas ações. O caráter da EPS é não apenas se contentar com o desenvolvimento de atividades pontuais e com a aplicação de procedimentos sociais ou educacionais esporádicos. A EPS abre espaço para a construção desses processos,

que, necessariamente, vão gerando desdobramentos estruturais no que tange principalmente às pessoas alimentarem sua capacidade de questionamento da realidade social e de suas contradições. Agem também na capacidade de as pessoas se articularem em grupos de solidariedade e apoio social e comunitário, no sentido de compartilhar saberes, práticas e vivências para a construção de enfrentamentos das situações de opressão.

Então, ainda é necessário refletir e aprofundar ideias, conceitos e abordagens no campo da EPS, de modo que seus protagonistas possam qualificar suas iniciativas locais, até mesmo questionando seus caminhos e seus procedimentos, no sentido de um questionamento propositivo para que suas iniciativas continuem avançando, melhorando e gerando processos que sejam socialmente úteis para atender às demandas dos grupos socialmente excluídos.

Há que se acrescentar, ainda, o contexto social e político vivido no Brasil nos últimos anos, que se agrava de maneira profunda em 2016, com uma crise política de proporções significativas. Tal situação culmina com processos preocupantes de ruptura democrática e de retrocessos nas políticas sociais públicas brasileiras. Particularmente, desde maio de 2016, em conjuntura de mudança de projeto político no âmbito do governo federal, coloca-se na agenda pública brasileira, e em seus diferentes espaços de políticas sociais, uma perspectiva de ação governamental compromissada com o capital e com os preceitos neoliberais, privilegiando os interesses de corporações, grandes empresas e elites econômicas e financeiras, em detrimento dos interesses dos grupos socialmente oprimidos do nosso país.

É bem verdade que tais grupos, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), não tinham plena capacidade de voz e intervenção nas políticas de governo. Isso porque as

gestões desse partido também eram contraditórias quanto a sua capacidade de atender, de modo plenamente protagônico e prioritário, às demandas desses grupos, também para gerar processos estruturantes de superação das condições e dos determinantes de pobreza, miséria e exclusão. Entretanto, também é bem verdade que, mesmo que não tenha conduzido plenamente do modo citado, os governos Lula e Dilma empreenderam uma série de políticas, iniciativas, projetos, programas, ações, fóruns, debates, dentre outros, que foram capazes de alimentar exercícios emancipatórios e de desvelar processos de superação de alguns obstáculos sociais. Essas ações forneceram mais condições aos grupos excluídos para remar no sentido da busca pelo aprofundamento e radicalização de sua emancipação, e também pela crítica e reivindicação do aperfeiçoamento das abordagens e dos procedimentos das políticas sociais de então.

Contudo, no novo governo que se instala a partir de 2016, mesmo essas possibilidades de exercícios e *flashes* de desvelamento de alguns processos são interrompidos de maneira significativa pela extinção de esferas governamentais destinadas ao apoio dos grupos populares e à promoção de construções participativas das políticas públicas sociais, seja com a extinção ou com a marginalização da ação dessas políticas. Isso pode ocorrer, ainda, com a instituição de processos que, em curto prazo, diminuem ou extinguem direitos sociais e humanos historicamente conquistados pelas classes populares na Constituição Cidadã (1988).

Nesse contexto, as pessoas que constroem as práticas de EPS, como iniciativas que visam à construção de outros horizontes na dinâmica cotidiana dos serviços de saúde, têm necessariamente um desafio pela frente: questionar suas práticas, reavaliando-as, para pensar que medidas estão efetivamente conduzindo à formação de pessoas e à preparação de sujeitos para

uma atuação protagonista, crítica, criativa, altiva e participativa diante da sua realidade social. Mais ainda: denunciar quaisquer que sejam as realizações de políticas públicas sociais que expressem as facetas neoliberais do Estado, que priorizam outros interesses que não o público, dos setores socialmente excluídos.

No cenário contemporâneo brasileiro, mais do que nunca, é imprescindível perguntar: em que medidas as práticas da EPS estão produzindo reflexões e atitudes concretas para a luta pelos direitos sociais e humanos em nosso país, de modo que eles não sejam diminuídos, nem extintos? Quais têm sido os obstáculos para que tais práticas possam lutar contra a instituição e implementação de políticas e leis que possam vir a comprometer, se não a retirar, direitos socialmente e historicamente conquistados pela classe trabalhadora e seus aliados nesse país?

Como dito anteriormente, uma das facetas do atual governo brasileiro tem sido tanto a promoção de projetos quanto a reconfiguração ou criação de leis que suprimem direitos sociais. A EPS e os protagonistas de seus movimentos precisam ter algo a dizer sobre isso. Mesmo as práticas mais localizadas e menos musculosas, do ponto de vista de organicidade, difusão e escala, precisam gerar processos reflexivos para que cada pessoa se coloque nesse contexto e desafie-se a qualificar suas experiências e seus empreendimentos, para que contribuam, mesmo que em uma escala pequena, para formar pessoas, com o que Boaventura de Sousa Santos chama de *subjetividades inconformistas*. Portanto, essas práticas devem ser permanentemente fiscalizadoras de transgressões dos direitos sociais e humanos, como também propositoras de processos educacionais que consigam gerar estratégias de luta social e enfrentamento para a superação desses problemas e das contradições presentes no âmbito das políticas sociais e públicas brasileiras.

As ideias e conceitos desta obra como elementos mobilizadores do movimento de EPS

Diante do exposto, o que estamos defendendo e o que avaliamos ser fundamental é que as práticas de EPS sejam capazes de pronunciar quais alternativas e horizontes possíveis são vistos como contraposição à forma como as políticas públicas sociais e a própria gestão do Estado brasileiro está se dando. Se temos críticas e vemos contradições na gestão pública das políticas sociais, que alternativas apontamos, que outros jeitos de fazer e de conduzir os processos e as políticas públicas são possíveis, e de que forma eles podem ser construídos? Precisamos dizer algo sobre isso. Não apenas criticar, mas propor e criar caminhos possíveis. Historicamente, a EPS fez isso e precisa continuar fazendo, de modo aprimorado e cotidiano.

Para tanto, a construção desse livro foi pactuada em reunião do Grupo Temático (GT) durante o 7.º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na cidade de Cuiabá. Tal obra simboliza o início de uma nova gestão desse Grupo. Ela foi tecida no âmbito do GT, tendo sido aberto e facultado a todos os seus membros a oportunidade de enviar textos de cunho crítico, reflexivo e teórico-prático que houvessem sido produzidos pelos próprios membros do GT, de forma individual ou associada com parceiros de suas instituições e entidades de origem.

A leitura terá início com um texto, produzido no interior do GT, que relata os caminhos e marcos históricos de sua criação e construção, assim como as atuais ações empreendidas pelo GT e seus vários sujeitos no campo da EPS.

Em seguida, teremos um olhar conceitual sobre a EP, abordada enquanto teoria e princípio ético-político do trabalho social emancipador. Posteriormente, apresentaremos reflexões sobre diferentes dimensões da EPS na pesquisa, nas experiências e saberes do mundo popular e nas políticas de saúde.

Na sequência, serão apresentados diferentes textos com foco na EPS no campo da formação em saúde, abordando-se: um relato pessoal sobre a aprendizagem das questões sociais com os princípios freirianos; desafios, imersões e possibilidades da EP na graduação em Medicina, em diferentes instituições; os caminhos de uma pedagogia freiriana para a formação ética no ensino universitário em saúde; EP e os diálogos possíveis com a formação no campo da saúde; a pedagogia das práticas de extensão em EPS.

Finalmente, temos uma reflexão acerca de algumas proposições para a educação à distância (EaD) na formação do trabalhador de saúde.

Cabe ponderar que, nesta obra, *não pretendemos*, enquanto GT de EPS da Abrasco, *esgotar os desafios contemporâneos postos no campo da EPS*. Tampouco acreditamos que o livro traz todos os desafios atuais existentes no campo da EPS. Essa não foi nossa pretensão.

Este livro é apenas, como dito anteriormente, uma *primeira* contribuição nesse sentido e inclui, entre as diferentes temáticas apresentadas, algumas das reflexões construídas no âmbito do GT por seus membros e suas respectivas comunidades científicas de trabalho. Outras reflexões, ideias, conceitos e experiências podem ser colocados com destaque e importância nesse debate de desafios da EPS; isso poderá ser feito em outros volumes desta obra ou por outras produções em nosso campo.

Evidentemente, temos a compreensão clara e explícita de que a EPS tem, em todo o país, uma diversidade muito maior de desafios teóricos do que os contemplados neste livro.

Contudo, temos também a clareza de que é importante ensaiar passos no que tange à explicitação e sistematização desses desafios. Produzir este livro é, em nosso entendimento, construir um produto que possa alimentar debates, reflexões, autocríticas e aprendizados para a qualificação das experiências e apontamento de contribuições da EPS para a Saúde Coletiva no Brasil.

Grupo Temático de Educação Popular em Saúde
da Associação Brasileira de Saúde Coletiva[1]

A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, SUAS INTERFACES E OS CAMINHOS DE SEU GRUPO TEMÁTICO NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA[2]

A EDUCAÇÃO Popular em Saúde (EPS) constitui uma perspectiva teórica e prática capaz de orientar o desenvolvimento de ações de cuidado e de Promoção da Saúde em caráter ampliado. Tais ações são pautadas pela valorização de dimensões críticas, sociais e políticas no processo educativo e na compreensão do papel da saúde em diferentes contextos e territórios. Pretende-se lograr a mobilização participativa e compartilhada de estratégias de apreensão crítica da realidade e enfrentamento de suas situações-limite.

1 Dentre os membros do GT, constituíram organizadores desse texto: Pedro José Santos Carneiro Cruz, Vanderléia Laodete Pulga, Helena Maria Scherlowski Leal David, Maria Waldenez de Oliveira, Vera Joana Bornstein, Renata Pekelman, José Ivo dos Santos Pedrosa e Maria Rocineide Ferreira da Silva.

2 Este texto foi construído tomando como referências e fontes importantes a entrevista de dois dos atuais membros da coordenação do grupo temático (GT), publicada no *site* da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), disponível em <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/institucional/entrevista-com-pedro-cruz-e-Vanderléia-pulga-coordenadores-do-gt-edpopabrasco/25886/>; a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (Pneps-SUS), publicada pelo Ministério da Saúde em 2013, disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html>; e o texto Educação Popular e Saúde no Brasil e os coletivos de Educação Popular e Saúde: contextos históricos, organizado por Maria Waldenez de Oliveira, publicado no *site* da Rede de Educação Popular em Saúde, disponível em <http://redepopsaude.com.br/biblioteca/476/>.

O campo da EPS foi construído historicamente em um processo de lutas populares e de movimentos de resistência, empreendidos centralmente desde a década de 1970 nas primeiras experiências de saúde comunitária. O conjunto de sujeitos dedicados ao cuidado foi lançando infinitos fios, que, ao longo do tempo, se entrelaçaram nas trilhas do viver. Essas redes se unem por laços, acalentando e embalando vidas que semeiam, produzem, colhem, cuidam e celebram dores e alegrias do ser que somos nessa grande rede viva em nosso planeta.

Pela EPS, cultiva-se uma cultura de promoção e de cuidado da saúde integrada com a dinâmica complexa da vida e da organização comunitária, sem medo de romper barreiras e ultrapassar os obstáculos que impedem o encontro que pode fortalecer vínculos essenciais, como de afeto, de respeito, de amor, de sensibilidade, de coragem e de vida. Ao mesmo tempo, também ensina como desatar "nós" e transformá-los em laços, construindo, de forma compartilhada, conhecimentos e ações na força da luta, da resistência e da organização popular, tecendo um novo mundo, pautado na justiça, no reconhecimento da diversidade, no amor, na solidariedade e na equidade.

Assim, conforme explicitado no texto da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde (Pneps-SUS), a EPS é um movimento libertário, direcionado à promoção da autonomia das pessoas, à horizontalidade entre os saberes populares e técnico-científicos, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa, ao respeito às diversas formas de vida e de conhecimento e à superação das desigualdades sociais e todas as formas de discriminação, violência e opressão.

Alguns dos princípios e interfaces da EPS

Historicamente, a EPS e sua atuação em diferentes espaços contribuíram para a deflagração, constituição e consolidação de experiências e de novas práticas profissionais e trabalhos sociais. Nas últimas décadas, vêm se aprofundando e difundindo estudos, frutos das reflexões feitas nesse campo, que demonstram seu papel singular na reorientação dessas práticas.

No campo dos movimentos sociais, a EPS tem mostrado relevância na construção de elementos pedagógicos para a formação de sua militância e no fortalecimento das suas práticas. Em sua história, a EPS tornou-se um referencial importante para os movimentos sociais e coletivos interessados na transformação social, assim como para gestões comprometidas com a ampliação da democracia e do protagonismo dos setores populares.

A EPS pretende fortalecer a construção de uma nova sociedade, na qual o poder esteja com os responsáveis pela produção social — os trabalhadores. É um processo educativo alicerçado em bases teóricas que fundamentam princípios e experiências. Configura-se como estratégia de resistência ao capitalismo e à sua exploração e dominação das classes populares, desenvolvendo processos educativos de luta pela existência e pela vida em condições dignas. A Educação Popular (EP) se propõe também a mudanças nas relações educativas com o propósito de lutar contra os diversos tipos de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, exploração e desumanização, tanto na área da saúde como em outros campos da vida social.

A EPS se constitui, assim, de bases pedagógicas (teóricas e metodológicas) que implicam a formação de cidadãos com consciência crítica, ativa, reflexiva e problematizadora. Nesse

sentido, também contribui na formação de profissionais de saúde, pesquisadores incluídos, igualmente de forma crítica, ativa, reflexiva e problematizadora, na intencionalidade de que o trabalho desses profissionais contribua na construção e promoção de uma vida digna a todas as pessoas.

A nosso ver, a principal marca da EPS, e também uma das características marcantes dos pesquisadores componentes do Grupo Temático de Educação Popular em Saúde (GT EdPop) da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), é o pressuposto de que o processo de produção do conhecimento é, fundamentalmente, uma construção social coletiva, na qual se pressupõe um diálogo autêntico, transformador, amoroso, crítico e emancipador com os protagonistas da realidade social, em especial os grupos populares que estejam vivenciando situações concretas de opressão, exclusão, preconceito, marginalização e subalternidade. Tais sujeitos são, tanto quanto os cientistas e pesquisadores, protagonistas do processo de compreensão profunda da realidade. Suas vozes, saberes, fazeres, interesses e posições precisam estar contemplados ampla e horizontalmente nos processos de produção de conhecimentos.

Desse modo, o reconhecimento das pessoas, inclusive as mais simples e humildes, como sujeitos atuantes, não constitui, para esse Grupo Temático (GT), apenas um elemento de seu discurso ou uma tese entre seus escritos, mas uma prática cotidiana, que está permanentemente em busca de aperfeiçoamento, aprimoramento e qualificação. Isto se dá também por estudos e pesquisas dedicados à compreensão e apreensão de práticas educativas, trabalhos sociais e ações profissionais que procurem instituir abordagens nessa direção, ressaltando seus caminhos de produção, suas aprendizagens e também seus obstáculos, limites e contradições.

A EPS vem conquistando espaços e legitimidade, e o GT EdPop da Abrasco vem se constituindo como um espaço importante nesse campo junto à Rede de Educação Popular e Saúde (Redepop), à Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (Aneps) e à Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop), que são coletivos agregadores de experiências e de atores sociais atuantes nessa área.

O GT de EPS — sua construção e atuação

O GT EdPop tem um conjunto de professores, pesquisadores e profissionais de saúde dedicados cotidianamente à construção de ações nos vários campos de atuação na saúde, da Atenção Básica à gestão. Em todos, com a perspectiva de, através da pedagogia freiriana e dos princípios da EP, articular outras formas de pensar e de fazer saúde nesses campos. Dentro do GT já existe uma diversidade de saberes, conhecimentos e experiências.

Este GT nasceu durante o Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva em Salvador, nos dias 28 e 29 de agosto de 2000, a partir da Oficina da Redepop, cujos participantes e outros profissionais de serviços e da área acadêmica estavam envolvidos com o tema. Foram debatidos princípios conceituais e metodológicos de uma área de pensamento e ação que vem assumindo importância crescente na trajetória da Saúde Coletiva brasileira.

No contexto da implementação do Programa de Saúde da Família, e com as demandas para a formação de pessoal e para a avaliação das ações de saúde, apontou-se para os integrantes da oficina de EPS a necessidade da institucionalização das ativi-

dades vinculadas à formação e à pesquisa, ensejando a proposta da criação do GT. Seus objetivos voltaram-se, inicialmente, para:

- a inserção e fortalecimento do tema EPS na formação ampliada de recursos humanos em saúde em nível de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*;
- o desenvolvimento de projetos de pesquisa integrados, organizados em torno de linhas de pesquisa, vinculando grupos de diferentes instituições acadêmicas;
- a divulgação das reflexões teórico-metodológicas do campo, por meio de publicações (livros, artigos, hipertextos, etc.), do boletim *Nós da Rede*, da página na internet e da lista de discussão.

Em encontros posteriores, avançou-se na definição de objetivos de articulação deste GT com outros atores sociais, tais como movimentos e grupos sociais da área da saúde, movimentos estudantis, de profissionais de saúde. A partir de 2003, buscou-se incluir também os sujeitos envolvidos com práticas educativas transformadoras, essencialmente a partir da estruturação da Aneps, que envolve militantes de movimentos e pessoas que desenvolvem práticas educativas, além dos parceiros institucionais de secretarias municipais e estaduais de saúde, e do Ministério da Saúde (MS)

Diante da importância crescente assumida pela questão da EP, e ainda com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde (SGTES, em 2003), o GT ampliou o seu papel para além da participação em eventos, desenvolvendo linhas de ação para produção de conhecimentos e para a interação com outros movimentos sociais.

O GT é formado atualmente por três coordenadores e outros dezoito membros. São participantes institucionais, além dos participantes individuais: Grupo Hospitalar Conceição (GHC) — Rio Grande do Sul; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Universidade Federal da Paraíba; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade do Estado do Ceará; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); Universidade Federal do Piauí; Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de São Carlos; e MS.

Nos tempos atuais, o desafio da nossa caminhada é criar iniciativas que propiciem ações em espaços de articulação e de trabalho compartilhado, onde o conjunto de pessoas possa estar construindo coisas importantes, de maneira articulada, potencializando experiências e, ao mesmo tempo, tendo a capacidade de mediar ações e debates que façam da Educação a base inspiradora e reorientadora das ações do Sistema Único de Saúde (SUS), com um importante papel da Pneps-SUS.[3] O trabalho do GT EdPop tem uma intencionalidade voltada às pessoas que estão na ponta dos serviços, construindo a saúde no dia a dia a partir de práticas inovadoras e emancipadoras em um contexto social que tende a aumentar em dificuldades e obstáculos.

Precisa-se destacar que o GT enfrenta hoje um de seus principais desafios: atuar diante das exigências atuais que se colocam em um contexto de avanço das políticas neoliberais no Brasil e no mundo, com o retrocesso dos direitos sociais, trabalhistas e da própria democracia. Nesse contexto, além dos

3 Disponível em <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sistemas-de-saude/ministerio-da-saude-institui-politica-nacional-de-educacao-popular-em-saude/1444/>.

efeitos sobre a vida das pessoas, somam-se as dificuldades para realização das atividades em função dos cortes de recursos orçamentários. Por isso, junto de outras organizações do campo da Saúde Coletiva e de movimentos e organizações sociais e populares que atuam na saúde, somamo-nos à resistência, à luta e à construção da democracia, dos direitos, da saúde e da dignidade em defesa da vida.

Como a EPS pode traduzir-se em uma perspectiva ético-política que orienta a construção de processos sociais e educativos contra-hegemônicos no campo da saúde, mas ao mesmo tempo ser capaz de, com postura crítica, criativa e inovadora, apontar novos caminhos? Como a EP pode expressar uma teoria e uma metodologia que pauta abordagens participativas e emancipatórias para os processos educativos em saúde de maneira articulada à necessária denúncia do contexto supracitado e também seu enfrentamento e estratégias de superação?

Nesse sentido, como podemos, enquanto movimento de EPS, constituir espaços de diálogo e produção coletiva com os protagonistas das diversas e ricas experiências? Como construir, nessas experiências, consensos de ações coletivas visando fortalecer o SUS, as práticas populares de saúde e a construção compartilhada do conhecimento como princípio ético no fazer em saúde?

Mesmo que cada coletivo nacional de EPS (o próprio GT, a Aneps, a Redepop — o mais antigo e pioneiro —, e a Anepop) tenha sua caminhada e sua pauta específica, é fundamental que consigamos nos unir, dialogar e construir estratégias pensando a EPS como um todo. A conquista e efetivação da própria Pneps-SUS só foi possível em decorrência de uma abertura no diálogo com o então Governo Federal e a partir do momento em que esses quatro coletivos se uniram para reivindicar a política. Com

isso, buscavam também construir, ao mesmo tempo que acolhiam e mobilizavam outros coletivos importantes ao longo do processo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), a Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras em Saúde (Renafro), entre outros, compondo também o Comitê Nacional da Educação Popular em Saúde (Cneps) do MS, instituído em 2009.

Nesse sentido, foi marcante a participação do GT, juntamente dos demais coletivos nacionais de EPS e movimentos acima citados, entre outros, na elaboração e construção de políticas de saúde como equidade, humanização, etc., como foi o processo de construção da Pneps-SUS, marcado por uma perspectiva democrática e dialógica de fazer política pública.

Algumas das ações e dos processos construídos pelo GT

Acreditamos que um dos caminhos mais importantes na sequência da história do GT, particularmente no atual cenário social e político, seja continuar provocando esse diálogo, tanto em ações concretas — incluindo projetos de formação (como o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde — EdPopSUS), projetos de pesquisa e apoio à sistematização de experiências e práticas educativas (como os *Cadernos de EPS* e o Prêmio Victor Valla), eventos, seminários e encontros (entre eles, as Tendas Paulo Freire de Educação Popular em Saúde) —, quanto em estratégias de fomento a experiências de Extensão em EPS — como o Projeto Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS (Vepop-SUS).

Acreditando na construção de processos de resistência no campo de produção do conhecimento, o GT produziu, em parceria com o Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (Sgep), duas edições do Prêmio Victor Valla de Educação Popular em Saúde. Criada em 2010, tal premiação tem por finalidade apoiar e contribuir com o fortalecimento dos grupos, coletivos, movimentos populares e acadêmicos, assim como dos serviços de saúde, que desenvolvem ações de EPS, de forma democrática e dialógica. O Prêmio, que recentemente teve a realização de sua segunda edição, é uma homenagem ao professor Victor Vincent Valla (1937-2009), que foi membro deste GT, e, em sua trajetória de militância e produção acadêmica, construiu um legado que nos inspira a refletir sobre os modos de viver e produzir saberes populares e suas relações com a saúde. Incluído nas ações prioritárias da Pneps-SUS, o Prêmio é produto do diálogo entre a Sgep e os diversos coletivos e movimentos sociais e populares que atuam na EP, organizados no Cneps.

Em relação às produções bibliográficas, temos, em parceria com o MS, a elaboração e escrita conjunta de duas edições do *Caderno de EPS*. Em 2015, participamos de importante iniciativa de fomento e qualificação da produção científica em EPS, com números especiais (temáticos) de EPS na revista *Interface* e na *Revista de Atenção Primária à Saúde*, nas quais alguns de nossos membros fazem parte de seus respectivos Conselhos Editoriais.

Em 2017, construímos a presente coletânea com membros do GT (*Educação Popular em Saúde: desafios atuais*), que envolve reflexões de princípios e fundamentos da prática de EPS, não no sentido de apenas transmitir conceitos ou conhecimentos, mas no de trazer elementos para que as pessoas reflitam suas práticas e possam desvelar e fortalecer seus processos na caminhada.

No campo da formação, o GT também pauta debates junto aos demais coletivos de EPS, MS e outras instituições, com o objetivo de viabilizar estratégias de enfrentamento de abordagens conservadoras e tecnicistas e evidenciação de que é possível construir o processo de ensino e aprendizagem com as balizas da EPS.

Nesse sentido, ressaltamos nossa participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde (EdPopSUS) para Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Vigilância em Saúde, coordenado pela Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz em parceria com o MS. O curso foi realizado entre novembro de 2013 e agosto de 2014 e teve dezenove mil inscritos. Foram cinquenta e três horas de curso, sendo trinta e duas de encontros presenciais e o restante com conexão virtual e trabalho de campo; participaram oito estados, além do Distrito Federal.

Em 2016 foi iniciado o EdPopSUS II, com a duração de cento e sessenta horas, na modalidade presencial; coordenado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz em parceria com a Sgep/MS. Ocorre em treze estados (Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul), com um total de 3.745 educandos inscritos em cento e sete turmas, com dois educadores por turma. A meta é que tenha sete mil educandos, e uma nova etapa já está programada para o segundo semestre de 2017.

Na área de apoio à formação profissional, foi realizado o Curso de Formação Histórica e Política para Estudantes das Áreas da Saúde, ministrado em 2014, coordenado pela Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Convênio 774339/2012, entre o MS/Sgep e Uerj, prevendo atividades de formação e comunicação

da Pneps. O Curso, de caráter extensionista, com sessenta horas e na modalidade semipresencial, certificou mais de trezentos estudantes no país todo, envolvendo na sua produção e desenvolvimento vinte e duas instituições de ensino superior públicas e privadas do país, além de movimentos sociais, de acordo com a realidade de cada local. Todo o material[4] do Curso encontra-se em processo de editoração, com vistas a uma futura publicação.

Deve-se ainda ressaltar o Projeto de Pesquisa e Extensão Vepop-SUS,[5] que constitui iniciativa de apoio e fomento às experiências de Extensão Universitária na linha da EPS de maneira integrada com os espaços e sujeitos do SUS. Em sua frente nacional, vem atuando com uma equipe operacional de pesquisadores e consultores ancorada na UFPB, com ações de eventos, oficinas, encontros, difusão de informações, compartilhamento de publicações e materiais didáticos no campo da EP e do SUS, incluindo a promoção do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (Enec), onde há uma oportunidade de vivências e experiências de estudantes de graduação de todo o país em práticas de Extensão orientadas pela EP nos espaços do SUS.

Outra frente de atuação importante é o apoio ao desenvolvimento de publicações e republicações de obras relevantes no âmbito da Extensão Popular, da EP e da Formação em Saúde, assim como a divulgação de produtos referentes a pesquisas realizadas neste campo e de reflexões sobre essas práticas, no sentido de incentivar e aprimorar o registro, a pesquisa e a sistematização de experiências nas diferentes iniciativas em âmbito nacional.[6]

O GT sempre atuou em parceria com os coletivos da área de EP e a estratégia de viabilização das Tendas Paulo Freire —

4 Disponível em <http://www.latic.uerj.br/fhpsaude/>.

5 Disponível em <http://www.vepopsus.blogspot.com>.

6 Os livros editorados, publicados e/ou impressos pela Coleção Vepop-SUS podem ser encontrados no Portal ISUU <https://issuu.com/vepopsus>.

editada pela primeira vez no 8.º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva Abrasco (em 2006) —, e similares em congressos e eventos da Saúde vem sendo espaços de articulação, mobilização, reflexão, de produções conjuntas e de cuidados integrativos de diferentes atores sociais na saúde do Brasil e do mundo. Vem contribuindo para compartilhar saberes, práticas, conhecimentos e para fortalecer os laços de articulação, além de também vir divulgando a Pneps-SUS. Esses espaços são produtores de inovações no SUS, onde vêm sendo implantadas, junto aos movimentos sociais, experiências de EPS nos municípios e nas universidades, oriundas de debates ou vivências produzidas nessas tendas de saúde e cultura.

Considerações finais

Mesmo no contexto do atual Governo Federal, cuja perspectiva ética e política dominante não é coerente com os princípios da EPS, a Pneps-SUS está instituída e recentemente seu plano operativo foi pactuado e aprovado na Comissão Intergestores Tripartite (CIT). Na última reunião que houve do Comitê Nacional da Pneps-SUS, foi consenso entre os movimentos que é importante reivindicarmos a sua implementação junto ao MS, pois a Pneps-SUS não é uma política de governo nem de partido, mas uma política do Estado brasileiro, do SUS, e temos de exigir que ela seja implementada com criticidade, amorosidade, respeito, com todos os princípios que a educação popular traz. Pensar a Pneps-SUS será um desafio nosso, e essa é uma agenda partilhada com esses coletivos que precisamos manter.

Dentre as prioridades do GT para o futuro, está a realização de uma oficina de planejamento do GT; a sistematização e

divulgação das experiências, produções culturais e pesquisas que foram premiadas no Prêmio Victor Valla; a elaboração e edição do 3.º *Caderno de EPS*; o apoio no desenvolvimento do Curso de Aperfeiçoamento em EPS para Agentes de Saúde e de Endemias, coordenado pela Escola Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e MS; apoio aos processos formativos na área de educação popular em saúde junto a movimentos sociais, conselheiros de saúde e espaços junto às instituições de ensino na saúde e o aprofundamento sobre referenciais teóricos da EPS.

Afirmamos nossas lutas em defesa da vida, da democracia, da saúde como direito universal, e do SUS como política pública com a universalidade, integralidade, equidade e participação popular, e em defesa dos direitos humanos, sociais, trabalhistas, previdenciários, econômicos, políticos e culturais.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS). Portaria n.º 2.761, de 19 de novembro de 2013. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CRUZ, P. J. S. C. & PULGA, V. L. Entrevista com Pedro Cruz e Vanderléia Pulga, coordenadores do GT EdPop/Abrasco [entrevista a Bruno C. Dias]. Abrasco – Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/institucional/entrevista-com-pedro-cruz-e-vanderleia-pulga-coordenadores-do-gt-edpopabrasco/25886/>. Acesso em 10-9-2017.

OLIVEIRA, M. W. (org.). Educação Popular e Saúde no Brasil e os coletivos de Educação Popular e Saúde: contextos históricos. In: Rede de Educação Popular em Saúde. Disponível em: <http://redepopsaude.com.br/biblioteca/476/>. Acesso em: 10set2017.

Pedro José Santos Carneiro Cruz
Eline Alice Alves de Lima Pereira*
Islany Costa Alencar†

EDUCAÇÃO POPULAR: TEORIA E PRINCÍPIO ÉTICO-POLÍTICO DO TRABALHO SOCIAL EMANCIPADOR[1]

A Educação Popular como prática e perspectiva orientadora de trabalhos educacionais

A Educação Popular (EP) é uma inspiração teórica e prática capaz de oportunizar o desenvolvimento de um agir com postura ética comprometida com ações de Promoção da Saúde em caráter ampliado, orientadas por dimensões críticas,

* Estudante do Curso de Bacharelado em Direito pelo Centro de Ciências Júricas da Universidade Federal da Paraíba. É membro da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop).

† Nutricionista formada pela Universidade Federal da Paraíba. Atual coordenadora da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop).

1 Esta é uma revisão bibliográfica sobre a Educação Popular como teoria inspiradora do florescer de utopias e como princípio ético-político da construção compartilhada e cotidiana de conhecimentos que aproximam essa utopia da realidade. É bem verdade que, felizmente, são expressivas no campo da Educação Popular produções acadêmicas e ensaios teóricos que fundamentam seus princípios e abordagens. No entanto, avaliamos tanto que é preciso continuar esse exercício de fundamentação, atualizando-o de forma conectada com as mudanças e questões palpitantes do contexto histórico atual, como também que, como militantes do movimento de educação popular e imersos em suas práticas e experiências, precisamos pronunciar nossos pensamentos e elaborações teórico-conceituais forjadas no movimento da realidade concreta, conforme sentimos, vivenciamos e experienciamos, compartilhando tais pensamentos e elaborações para então dispor às críticas, qualificações e debates com outros sujeitos e práticas.

sociais e políticas na compreensão do papel da saúde em comunidades populares e da intervenção social nesses espaços (Vasconcelos, Pereira & Cruz, 2008).

Historicamente, como ressalta Fantin (2000), a EP e sua atuação nos movimentos sociais no Brasil constituíram experiências de novas práticas sociais e políticas.

Nas últimas décadas, vêm se aprofundando e difundindo reflexões, estudos e pesquisas que demonstram o papel singular da EP na reorientação de práticas sociais e profissionais em diferentes campos da vida humana, como destacado no recente livro *Educação Popular — lugar de construção social coletiva* ou na obra *A saúde nas palavras e nos gestos — reflexões da Rede de Educação Popular em Saúde* (Streck & Esteban, 2013; Vasconcelos, 2001).

No campo dos movimentos sociais e suas interfaces com a educação, estudos como o de Calado (2008), Batista (2004) e Caldart (2000) ressaltam a relevância da EP na construção de elementos pedagógicos no seio dos movimentos sociais, constituindo aprendizagens para novas sociabilidades e, por conseguinte, novas práticas sociais (Cruz, 2015).

Conforme está explicitado no texto da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (Pneps-SUS), a EP começa a se constituir no Brasil a partir dos anos 1950. Inicialmente como um movimento libertário, direcionado à promoção da autonomia das pessoas, à horizontalidade entre os saberes populares e técnico-científicos, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa, ao respeito às diversas formas de vida, à superação das desigualdades sociais e de todas as formas de discriminação, violência e opressão (Brasil, 2013).

Com o início do processo de redemocratização instaurado na década de 1980, a EP vai se afirmando de modo mais aberto

e ampliado. Sempre presente nos movimentos de resistência, nesse período passa a ser incorporada a trabalhos sociais de muitas organizações não governamentais, bem como em órgãos de governo e experiências institucionais em escolas, universidades e alguns serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2013).

Em seu percurso de mais de cinquenta anos de história, a EP torna-se um referencial importante para os movimentos sociais e coletivos interessados na transformação social, assim como para gestões comprometidas com a ampliação da democracia e do protagonismo dos setores populares.

Um olhar conceitual sobre a EP

Alder Júlio Calado (2008, pp. 230-1) fundamenta a EP como:

> um processo formativo, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia, em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas, posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

No contexto dominante atual de afastamento das realizações educacionais da realidade social e de seu tímido ou inexistente comprometimento com o sofrimento das camadas mais excluídas da população, a EP tem constituído uma oportunidade concreta de resistência e criatividade, apontando novos e prósperos rumos para a formação e seu compromisso com as

lutas populares. Por intermédio da EP, muitos atores sociais encontraram espaço para o desenvolvimento de ações marcadas pelo encontro transformador do saber científico com o saber popular (Cruz, 2011).

A EP possui uma abordagem diferente de pensar, conduzir e organizar as ações e práticas sociais, envolvendo uma série de experiências nas quais os saberes populares e os tradicionais são valorizados e constituem a base das ações extensionistas, possuindo como pré-requisito básico o diálogo de saberes e a reflexão da análise crítica da realidade, para assim desenvolver as ações coletivas, tendo como base os anseios dos setores populares, buscando a mudança a partir das ações coletivas e participativas, modificando as situações de desconforto, dor e opressão que inquietam esses grupos e dificultam as possibilidades de realização de cidadania (Cruz, 2011).

Melo Neto (1999) afirma que a EP inspira e orienta as ações sociais, destacando como elementos importantes a crença no homem, na construção de um sistema social mais justo, com espaços abertos compartilhados, sem barreiras de classes, superando as barreiras de resistência e alienação à participação e à organização popular, a crença e o estímulo na construção da força do povo.

Para Melo Neto, a EP é um princípio ético organizacional e uma prática moral que promove a cidadania pela compreensão da realidade e a sua capacidade de desenvolvimento para ação a partir da reflexão conjunta sobre as condições de vida e as ações programadas, gerando propriedade para cada um rever-se a partir do compromisso com os grupos populares, ultrapassando o conceito de conscientização e de valorização da cultura popular e assumindo a noção de conflito, gerando tensões permanentes, em uma prática educativa radical que se coloca em

relação com outros processos sociais, construindo uma nova cultura e um novo projeto de sociedade, de formação da identidade de classe e de construção de cidadania (Melo Neto, 1999).

Em um mundo no qual parecem impor-se, por um lado, o pensamento neoliberal e, por outro, a fragmentação e o ceticismo da pós-modernidade, surgem novas possibilidades políticas e educacionais, abrangendo o conhecimento na política e na cultura a partir da substituição destas questões de maneira crítica, de modo que novas perspectivas teóricas emergem fruto das lutas do povo historicamente excluído. É nesse contexto que se desenvolveu, e permanece viva nos dias de hoje, a EP: como possibilidade de um diálogo feito a partir das regiões excluídas, subordinadas pelos conhecimentos dominantes (Lander, 2006).

Como dissemos na introdução deste texto, a EP começa a ser sistematizada no final da década de 1950, em um momento crítico com relação ao fenômeno da Educação na América Latina, realizando ações de educação de jovens e adultos, bem como nos movimentos de cultura popular. Nessa trajetória, a EP foi se consolidando como perspectiva teórica de pensar a educação de forma crítica, a partir dos estudos de diversos intelectuais, que evidenciaram uma teoria da educação repleta de compromisso social e político, e articulada aos anseios latino-americanos de construção de uma sociedade constituída por princípios como participação, democracia, justiça social e autonomia (Gadotti & Torres, 1994; Lander, 2006; Cruz, 2015).

As perspectivas educacionais que embasaram a EP foram muito influenciadas pelas obras de Marx & Engels (1996), as quais atribuíram novas bases filosóficas e teóricas significativas para se pensar a produção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialética, com base no mundo concreto e nas suas contradições.

Construída ao longo do século XIX, a obra de Karl Marx e Friedrich Engels configurou-se, a partir do final desse mesmo século e marcadamente em todo o século XX, em um robusto legado epistemológico. Tal obra vem, desde então, conferindo importantes bases filosóficas e teóricas para se pensar a produção do conhecimento em uma perspectiva dialética, que tem como ponto de partida, necessariamente, o mundo concreto e suas contradições. Compreende-se o homem como um ser social, sujeito da história, que está em movimento (ou vir a ser) e que, por meio do trabalho, produz condições objetivas para sobreviver e, nesse processo, produz conhecimentos. Agrega-se, então, à dimensão da *praxis* — uma atividade teórico-prática cuja teoria se modifica constantemente com a experiência prática e com a realidade mesma, que se modificam constantemente com a teoria. A *praxis* é entendida como a atividade que transforma as circunstâncias que nos determinam a formar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, simultaneamente, impõem-nos a criar, na prática, novas circunstâncias, e assim por diante, de modo que nem a teoria se cristaliza como um dogma, nem a prática se cristaliza como uma alienação (Cruz, 2015).

Tais fundamentos, aqui muito brevemente explicitados, foram delineados por Marx e Engels a partir de estudos nos quais se destacaram a dimensão econômica e a análise de sua relação dialética com os modos de produzir conhecimento e organizar as sociedades ao longo dos tempos. Nessa perspectiva, as bases epistemológicas da obra de Marx e Engels conferiram subsídios para a emergência de perspectivas de pensar e produzir o conhecimento, onde elementos como a libertação dos oprimidos, a superação do capitalismo e a emergência do socialismo estão articulados de forma dialética, constituindo princípios éticos inegociáveis. Para além desses, as obras

oportunizaram o empoderamento de protagonistas de uma produção de conhecimentos nascida na opressão, na luta social contra as injustiças e desigualdades, bem como na obstinada procura por novos paradigmas sociais capazes de se fazerem vislumbrar ideais utópicos, como revolução e transformação social (Cruz, 2015).

A EP foi ganhando espaço em outros campos do conhecimento e em diferentes áreas profissionais, com sua inserção radical nas lutas contra a opressão na América Latina e nos movimentos de cultura popular, questionando as bases tradicionais da ciência e pleiteando processos educativos que garantissem uma atuação desta de forma que gere processos emancipatórios nos contextos de exclusão social onde se insere.

Nessa perspectiva, a EP na atualidade é eminentemente necessária, constituindo um marco teórico e uma teoria do conhecimento de relevância singular para trabalhos sociais e ação de políticas públicas com perspectiva educativa libertária, democrática e participativa (Brandão, 2002; Cruz, 2015).

A EP constitui um trabalho pedagógico que busca a construção de uma nova sociedade, na qual o poder esteja com os responsáveis pela produção social — os trabalhadores, como ressalta Fleuri (1988).

Esse é um sistema educativo alicerçado em bases teóricas que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si a partir de princípios e experiências. Muitas vezes, tal sistema configura-se como estratégia de resistência ao capitalismo, à sua exploração e dominação para as classes populares, desenvolvendo processos educativos de luta pela existência e pela vida em condições dignas (Melo Neto, 1999; Fleuri, 1988).

Para Paulo Freire, a EP 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 EP é um caminho inspirador, orientador e apoiador dessa luta. Uma pedagogia do oprimido, como fundamentou Freire,

> tem de ser forjada com ele (o oprimido) e 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 esta pedagogia se fará e se refará (Freire, 2005).

Segundo Cruz (2011), para fazer EP, é necessário propor a mudança da sociedade e das relações educativas nela presentes. Não apenas pensar, mas fazer diferente, lutar contra os diversos tipos de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, exploração e desumanização.

A EP se constitui de bases pedagógicas (teórica e metodologicamente) que implicam a formação de cidadãos com cons-

ciência crítica, ativa, reflexiva e problematizadora, desenvolvendo uma ciência humana, social e ambientalmente edificante.

É muito importante enfatizar que a EP não é a única perspectiva teórica para uma educação libertadora. No entendimento de Paludo (2001), ela faz parte do chamado Campo Democrático Popular (CDP), no qual atuam também perspectivas teóricas e filosóficas de relevância na educação, como: a Teologia da Libertação; o Novo Sindicalismo; os Centros de Educação e Promoção Popular; o pensamento pedagógico socialista, cuja base está no materialismo histórico e materialismo dialético de autores como Marx, Lênin e Gramsci; as múltiplas experiências de movimentos sociais e populares ocorridos em toda a América Latina; além das experiências socialistas do Leste Europeu e as de países latino-americanos como Nicarágua, Chile e Cuba.

Destacam-se também, nesse pensamento social latino-americano, do interior do continente ou de fora dele, uma ampla gama de buscas, de formas alternativas do conhecer, questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia da modernidade como modelo civilizatório universal.

Segundo Montero (1998), a EP possui algumas ideias centrais que se destacam, como:

1. Uma concepção de comunidade, de participação e valorização do saber popular como formas de constituição e, ao mesmo tempo, produto de uma verdadeira relação.

2. A ideia de libertação através da *praxis*, que corresponde à reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, conduzindo à desnaturalização das formas de aprender-construir-ser no mundo.

3. A redefinição e reconhecimento do papel do pesquisador social como ator social e construtor do conhecimento.

4. O caráter histórico e inacabado do conhecimento, pela multiplicidade de vozes, de mundos, de vida.

5. O olhar para a relação de dependência e, posteriormente, de resistência. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.

6. A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles.

Quadro. Princípios fundamentais da Educação Popular. Escrito por Vanderléia Pulga[2]

- A construção da dignidade humana, do ser humano integral, histórico, livre, portador de direitos, de deveres e do potencial protagonista transformador da realidade e das relações que nela ocorrem;
- A educação como processo de produção e construção de conhecimento individual e coletivo, mediatizada pelo mundo;
- O desenvolvimento de atividades construtivas, onde o sujeito possa desenvolver sua criatividade através de pesquisas, diálogos, indagações, investigações e estudos;
- O diálogo como base da relação entre sujeitos, onde cada um cresce no respeito, na valorização e na construção de valores solidários e éticos;
- A construção da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de formação, que se desenvolvem como seres atuantes, éticos, criativos, amáveis e protagonistas de si e de suas ações na sociedade;
- A construção de reflexões críticas sobre a prática educativa, implicando o movimento dinâmico, dialético, entre a prática e a construção teórica;
- O combate a qualquer forma de discriminação e o fortalecimento da equidade, da integralidade da atenção e do cuidado à vida;
- Visão social de mundo, a partir da solidariedade e da justiça, comprometida com a construção de um projeto de sociedade democrático e participativo.
- Valorização das formas e expressões culturais, artísticas, de cuidados com a vida e de vivências libertadoras de espiritualidade;
- A compreensão da pesquisa como um processo social capaz de gerar mudanças coletivas, optando por metodologias participativas que busquem estruturar uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação;
- A importância da sistematização das experiências como forma de construção e reconstrução de conhecimento, onde os sujeitos partem das próprias experiências, e estas são registradas, problematizadas, refletidas e, a partir delas, são construídos novos saberes e aprendizados;
- A EP pressupõe a busca, por parte dos atores que fazem as políticas públicas e dos educadores, da realização da formação humana que contemple a formação de sujeitos: com forte consciência de que são sujeitos de direitos; com capacidade de leitura crítica da realidade, o que implica discernimento e tomada de posição; capazes de se organizar para a busca ou instituição de direitos; que respeitem o bem público; que tenham sentido de responsabilidade no exercício do poder e respeitem os regramentos, quando formulados e decididos em processos participativos; que desenvolvam a indignação ante o desrespeito aos direitos humanos; que estejam com um pé firme na realidade, mas com os olhos na direção do futuro, do projeto para suas vidas e país, que vão se dispondo a construir; que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade humana.

Segundo Escobar (1995, p. 223), a busca de alternativas para superação do olhar universalista de submissão aponta para

2 No texto "A Educação Popular em Saúde como referencial para nossas práticas na saúde" (Daron, 2014), no *II Caderno de Educação Popular em Saúde* (Brasil, 2014).

duas direções complementares: a resistência local de grupos de base, e a desconstrução do desenvolvimento a partir da desnaturalização e da desuniversalização da modernidade.

Nesse novo período, a EP permanece em constante diálogo com essas diferentes perspectivas, entretanto continua sua inserção na sociedade, pois ainda é dominante a educação hegemônica excludente e autoritária (Cruz, 2015).

Para além da conceituação ou delimitação da EP, nesse texto, Paulo Freire indica caminhos elementares para a construção da EP em grupos sociais e nas relações interpessoais, sobre os quais nos debruçaremos no item a seguir.

Significados da obra de Paulo Freire para a fundamentação da Educação Popular

Quadro. Cordel sobre Paulo Freire. Autoria de Ray Lima[3] (Lima, 2013)

....
O menino que lia mundo
Uma boniteza de home
Paulo Freire assim seu nome
Pensador livre e fecundo
De lá de Recife oriundo
O mestre libertador
Filósofo e educador
Gênio que influenciou o planeta
Dizia: a injustiça me arreta!
Que a dor do outro era sua dor

Da sombra de uma mangueira
Onde brincava menino
Traçou logo seu destino
Que parecia brincadeira
Mas se pondo na dianteira
Revirando a academia
E a educação que sofria
Do mal chamado bancário
Ganhando muito adversário
Gerando aquela ciumeira

Não aqui podendo expressar-se
Com o país sob a ditadura
Impondo terror e tortura
Foi ele no Chile exilar-se
Com ideias que iriam firmar-se
Da América à África e à Europa
Majorando bem sua tropa
De educadores populares
Construindo de eito os pilares
Do que liberta ao libertar-se

Muito lido e respeitado
O Paulo Freire ainda vive
Motivo que se o cultive
Ele deixou o seu legado
E continua mui arraigado
Na *práxis* de muita gente
A ferramenta potente
Da educação popular
E do verbo esperançar
Sorrindo pro que está dado

3 Lima (2013), contido integralmente em texto intitulado "Educação popular em saúde e o protagonismo dos sujeitos sociais", de autoria de Vera Joana Bornstein, Ronaldo Travassos, Luanda de Oliveira Lima * Elomar Castilho Barilli (Bornstein et al., 2013), no *Caderno de Textos do Curso de Educação Popular em Saúde* (Santos, 2013).

A obra freiriana nos apresenta uma educação que perpassa toda a vida, todos os indivíduos, respeitando as diversidades dos saberes. Indicam que há teoria na própria prática e a prática constrói teorias, não há afastamento de uma ou de outra. Além disso, tal obra ensina que cada ação se molda com base em um conjunto de intencionalidades e objetivos, os quais emergem da realidade e das experiências vivenciadas pelos sujeitos.

Durante os primeiros escritos de Paulo Freire, ele já trazia a EP como uma prática libertadora, se contrapondo à educação tradicional (por ele denominada de *bancária*), na qual o educador detém o conhecimento e o transmite de forma verticalizada para os educandos, que passam a ser receptores passivos do saber do educador, o qual espera que tal conhecimento mude seus comportamentos e visões de mundo a partir da aceitação desse saber como verdade (Bornstein et al., 2013).

Em contraponto a esse olhar tradicional, o processo educativo defendido pela ótica freiriana se dá como um movimento de construção compartilhada de conhecimentos, o qual emerge a partir da priorização de uma compreensão histórica da realidade social no espaço educativo, acompanhada da valorização e do estímulo da participação e do protagonismo dos educandos em práticas e ações emancipatórias em seus contextos de vida, visando a superação de situações-limite de opressão, exclusão e sofrimento. É nesse sentido que a EP possibilita que o educando ultrapasse, no processo educativo, uma simples aquisição de informações "úteis", rumo à busca do conhecimento de maneira crítica e criativa, como modo de *ser mais*, de *saber mais* e de *fazer melhor* para a superação dos determinantes de seus problemas.

Nesse percurso, um aspecto da abordagem é essencial: a proposta de que a Educação não é "*para o povo*" (o que redundaria na pura transmissão), mas "*com o povo*" (o que assevera sua

dimensão compartilhada e participativa), construída *com os outros* de forma *coletiva*, em um processo permanente de interação entre sujeitos sociais e sua diversidade, estabelecendo uma relação de poder também compartilhada, fortalecendo o saber popular (Bornstein et al., 2013).

Quadro. Educação Popular e a superação da educação bancária em favor de uma educação libertadora. Texto de autoria de Ronaldo Travassos[4]

A organização curricular orientada por uma hierarquia ou gradação de conteúdos selecionados de forma arbitrária, sem nenhuma relação com a vida dos educandos, busca depositá-los (como nos bancos) em sua cabeça, constitui, na concepção de Paulo Freire, uma *educação bancária*.

Na concepção bancária de educação, o educador faz a doação do conhecimento, pois ele se julga o dono do saber, para aqueles que nada sabem. Aqui, a educação é o simples ato de transferir valores e conhecimentos, não há nenhuma possibilidade de superação das contradições, uma vez que, refletindo a "cultura do silêncio", acentua as contradições assim descritas por Freire (1975, p. 67):

1. "o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem";
2. "o educador é o que pensa; os educandos, os pensados";
3. "o educador é que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente";
4. "o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição";
5. "o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela";
6. "o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade do saber funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele";
7. e, finalmente, "o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos".

A concepção bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a concepção problematizadora fundamenta-se na relação entre educador e educando: ambos aprendem juntos. O diálogo é, portanto, uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Superando "situações-limite", o educador-educadando chega a visão totalizante do contexto. Isso ocorre desde a elaboração do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa de desenvolvimento de cada estudo (Gadott, 1988).

A problematização se realiza pelo diálogo para alcançar a leitura do mundo coletivo. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão de mundo, que se organizam os conteúdos em uma perspectiva libertadora. Nesse processo educativo, a adaptação é superada pela inclusão do educando, ao ser desafiado a refletir de maneira crítica sobre a produção social do saber. Isso se constitui em uma das principais funções do diálogo, que se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção destes em relação ao mundo vivido.

Esse é o sentido político da EP, cujo propósito é a formação do educando como um agente de mudança social, além de construir seres autônomos, comprometidos com a organização coletiva e solidária em um projeto de sociedade sem opressor e oprimido.

O educando é compreendido como participante ativo na transformação do mundo e da sua história. Desse modo, a educação já não pode estar vinculada à transmissão de saberes e passa a ser ato político. Constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais universal de educação, isto é, a educação como formação humana, e reconhece o homem como um ser inacabado que busca o "ser mais".

A educação libertadora prevê uma transformação social que conduz à relação dialética entre teoria e prática, que se edifica pela superação da dicotomia do aprender-fazer, do agir-pensar. Ela prevê o processo de conscientização, ou seja, a passagem da consciência ingênua, em que a realidade se apresenta imutável, sem qualquer possibilidade de mudança, para a consciência crítica, que reconhece a possibilidade de mudança, pois a realidade é mutável, porque é a realidade dos homens.

4 Travassos (2013), no *Caderno de Textos do Curso de Educação Popular em Saúd*e, 2013 (Santos, 2013).

Conforme Freire sistematizou, o processo de ensino e aprendizagem deve partir de um desafio a ser enfrentado, advindo, necessariamente, de uma situação concreta vivida pelos educandos, a qual denominou de *situação-limite*, que passa a ser problematizada, de modo que educando e educador possam ir, paulatinamente, entendendo profundamente suas peculiaridades e vão, assim, desvelando suas causas, para que seja possível a proposição de possíveis soluções/caminhos/estratégias de enfrentamento, as quais ele nominou de *inéditos-viáveis*. Nessa abordagem, o papel do educador deve ser o de mediar/mobilizar um processo de aprendizagem mediatizado pela leitura de mundo, permeado pela reflexão crítica, pela busca pelo entendimento dos problemas e pelos caminhos de enfrentamento. Como um dos resultados desse processo, levantam-se *temas geradores*, os quais passam a ser paulatinamente pautados como questões cujo entendimento, compreensão e explicitação são centrais no processo de aprendizagem e, essencialmente, irão entremear a formação das pessoas, devendo todos os temas e conteúdos abordados ter, necessariamente, uma interface com esses temas. Assim, as questões que denotam significados importantes na vida dos educando os mobilizam para aprender qualquer tema e qualquer conteúdo de modo reflexivo, articulado com o mundo concreto e desafiado pela mobilização de um agir crítico e proativo, na busca da superação dessas situações-limites (Bornstein et al., 2013).

Diante de um processo de ensino e aprendizagem com tal conformação, pretende-se que as pessoas, nas palavras de Freire, aprendam a "ler o mundo", ao passo em que aprender a "ler a palavra". Por "ler o mundo", entende-se desvelar criticamente a realidade, seus determinantes e condicionantes, de modo a nela intervir para sua melhoria e superação de problemas. Por "ler a

palavra", entende-se a necessária compreensão e apropriação de conhecimentos técnicos-científicos e de saberes e temas historicamente acumulados na humanidade, como forma, também, de ampliar o olhar, aprofundar as vivências e acrescer os conhecimentos de modo que seja mais, que faça e atue melhor.

Nesses termos, a educação se configurará como um processo vivenciado pelos sujeitos a partir da reflexão crítica e da participação ativa da comunidade, onde essas pessoas se reafirmam como indivíduos engajados na sociedade, exercendo seu protagonismo e desempenhando um papel determinante na construção e transformação de significados em sua comunidade (Bornstein et al., 2013).

Reorientando trabalhos sociais e práticas profissionais na direção de um compromisso social emancipador

Ao tratar da EP, discorremos de um referencial diferente de educação, mais humano, democrático e justo nas relações educativas, independente do espaço de atuação: uma reflexão crítica sobre as práticas sociais, até sobre nós mesmos. Consequentemente, estaremos nos referindo a um processo educacional que nasce de uma crítica profunda ao modo predominante como a educação vem sendo realizada. Vivenciar a EP, na sua maneira mais concreta, oportuniza viver um outro tipo de abordagem no seio das práticas profissionais e dos trabalhos sociais, que marcha na construção de uma organização social justa, humana e democrática, lutando pela emancipação das classes populares e dos grupos desfavorecidos de nossa sociedade (Cruz, 2015).

Quadro.

Em seu texto, "A Educação Popular em Saúde como referencial para as nossas práticas na saúde", no *II Caderno de EPS* (Brasil, 2014), Vanderléia Pulga (Daron, 2014) compartilha alguns sinais a partir dos quais podemos perceber processos e exercícios de mudança no seio das práticas sociais e profissionais a partir da EP.

- Anima e apaixona seus participantes porque resgata neles o elemento da identidade e da dignidade (autoestima).
- Mobiliza porque rompe com a situação de dormência e a sensação de impotência, geradas pela dominação e expressas no individualismo, consumismo e fatalismo.
- Compromete as pessoa em uma dimensão integral da vida, em processos legítimos de luta pela vida, para a emancipação das pessoas e na sua afirmação como sujeitos sociais.
- Capacita e qualifica, política e tecnicamente, os sujeitos, através da experimentação e apropriação do conteúdo e do método.
- Produz a multiplicação criativa com base em uma parte que tem como meta envolver o conjunto da sociedade e a realidade mais geral.
- Produz fermeno social e mobilização política ao fortalecer ações coletivas no enfrentamento dos seus problemas e na construção de soluções que expressem o poder da população.
- Incentiva a construção de espaços de participação popular, gestão democrática e participativa, afirmação da cidadania ativa, ampliação dos direitos e processos de controle social e de democratização do Estado.
- Incentiva e contribui para a construção de processos legítimos de luta pela emancipação e pela vida.

Dessa forma, podemos compreender que a EP se apresenta como um caminho alternativo e alterativo das práticas profissionais e dos trabalhos sociais, levando a esses uma perspectiva de agir articulada à luta pela emancipação e pelo estabelecimento de contextos de vida encharcados de respeito e valorização da capacidade de *ser mais* das pessoas, compreendendo-as como *sujeitos*. Para tanto, a EP apresenta-se ancorada em princípios éticos, políticos e culturais compromissados com o *popular*, pois o **popular** que a qualifica não remete sua perspectiva e seus princípios apenas à origem, mas fundamentalmente a uma intencionalidade política e uma dimensão metodológica, as quais podem servir de inspirações em quaisquer que sejam os espaços e as áreas de atuação (Daron, 2014).

Ao investigar como o termo *popular* é compreendido, Melo Neto (2004, p. 158) indica que "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, expressan-

do uma dimensão do como fazer, uma metodologia". O popular exige, assim, uma dimensão política, que envolve o interesse das maiorias, as quais resistem às opressões.

Nessa esteira, a EP inspira as práticas profissionais e os trabalhos sociais a desenvolverem procedimentos, dinâmicas e abordagens coerentes com o efetivo enfrentamento da barbarização social e com o desenvolvimento sistemático de bases para a emancipação dos excluídos, conduzindo a um fazer que seja capaz de formar pessoas para um olhar crítico, criativo e proativo que siga no sentido oposto das contradições humanas da conjuntura atual. O processo educativo *popular* deve respeitar esses princípios e buscar justiça, igualdade de direitos, equidade, autonomia, dignidade e liberdade.

Para Paludo (2001), algo dito popular é necessariamente contra-hegemônico, desencadeado pelo efetivo comprometimento com a emancipação das classes ditas subalternas e da humanidade como um todo. Por isso, a metodologia que se pauta pelo *popular* precisa promover o diálogo e o senso crítico dos participantes, preparando o sujeito para a ação, vislumbrando caminhos para transformar as situações que geram desigualdades, que incomodam ou que oprimem (Melo Neto, 2004), afirmando sua identidade como indivíduo, grupo ou classe social.

Ao refletir sobre a EP, não basta proceder com dinâmicas de grupo ativas ou com metodologias de sensibilização das pessoas. Deve-se conduzir um processo de ensino e aprendizagem que pressuponha, em algum momento de sua construção, o pensar na construção de novas relações sociais e humanas — mais humanizantes, incluindo-se aí a mobilização de novas abordagens e intencionalidades para as práticas profissionais e os trabalhos sociais cotidianos, contrapondo-se às práticas vivenciadas

no mundo capitalista atual, forjando-se então práticas sociais que guardem uma ética para com a vida e com a humanidade.

Assim, como consequência de sua construção, a EP contribui não apenas na reorientação de práticas profissionais e de trabalhos sociais. Estudos de Calado (2008), Batista (2004) e Caldart (2000) ressaltam a relevância da EP no estabelecimento de novas bases nas relações educativas, humanas e políticas para os movimentos sociais. As lutas nesses movimentos, segundo Batista (2004), proporcionam espaços privilegiados de vivências para construção de *novas sociabilidades*, ou seja, ampliando suas visões ao se tornarem seres culturais, sociais, éticos, coletivos, espaciais, históricos, afetivos, políticos, cidadãos, destacando-se, nesse processo, elementos como a música, o teatro, a mística, os símbolos, os textos escritos, a linguagem oral, reorientando a formação dos sujeitos para uma outra perspectiva ética de viver e conviver a partir da produção de saberes entre iguais, reforçando a comunhão de identidades e de objetivos, desvelando novas perspectivas para relação em coletividade, em sociedade.

Considerando todas as reflexões aqui compartilhadas, podemos caminhar para um entendimento de EP como reorientadora de práticas profissionais, de trabalhos sociais e também das relações sociais, fomentadora, portanto, de novas sociabilidades.

A EP caracteriza-se, por isso, com o entendimento de Paludo (2001, p. 99), como um conjunto de valores éticos/políticos, entre os quais se destacam a autonomia, a democracia de base, a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de articular as próprias histórias de libertação como protagonistas desses processos, a busca de justiça, solidariedade e da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes.

Referências

BONETTI, O. P.; CHAGAS, R. A. & SIQUEIRA, T. C. A. A educação popular em saúde na gestão participativa do SUS: construindo uma política. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Estratégica e Participativa. *II Caderno de educação popular e saúde*. Brasília: MS, pp. 16-24, 2014.

BORNSTEIN, V. J. et al. Educação popular em saúde e o protagonismo dos sujeitos sociais. In: SANTOS, S. A. (org.). *Curso Educação Popular em Saúde*. Rio de Janeiro: Ensp, pp. 35-47, 2013.

BRANDAO, C. R. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. & ASSUMPÇÃO, R. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 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). Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Brasília. *Diário Oficial da União*, 20-11-2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *II Caderno de educação popular em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CALADO, A. J. F. C. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, L. T. & OLIVEIRA, V. L. B. (orgs.). *Educação popular e movimentos sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, pp. 225-42, 2008.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão Popular: a reinvenção da universidade. In: VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S. C. (orgs.). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, vol. 1, pp. 40-61, 2011.

CRUZ, P. J. S. C. *Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular.* Doutorado. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2015.

DARON, V. L. P. A Educação Popular em Saúde como referencial para

as nossas práticas na saúde. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Estratégica e Participativa. *II Caderno de educação popular e saúde*. Brasília: MSpp. 124-46, 2014.

ESCOBAR, A. *Encoutering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press, p. 223, 1995.

FANTIN, M. Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. In: Universidade Federal de Santa Catarina. *Caderno de Educação popular e saúde: diálogos com a vida*. Florianópolis, 2000.

FLEURI, R. *Educação Popular e Universidade*. Piracicaba: Unimep, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

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

GADOTTI, M. *O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina*. Montevidéu, Uruguai, 1988.

GADOTTI, M. & TORRES C. A. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994.

LANDER, E. Marxismo, eurocentrismo, colonialismo. In: BORÓN, A.; AMADEO, J. & GONZÁLEZ, S. (orgs.). *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Clacso, 2006.

LIMA, R. Cordel sobre Paulo Freire. In: SANTOS, S. A. (org.). *Curso Educação Popular em Saúde*. Rio de Janeiro: Ensp, p. 37, 2013.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 10.ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MELO NETO, J. F. Educação popular: uma ontologia. In: MELO NETO, J. F. & SCOCUGLIA, A. C. (orgs.). *Educação Popular: outros caminhos*. 2.ª ed. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, vol. 1, pp. 31-75, 1999.

MELO NETO, J. F. *Extensão Universitária: autogestão e educação popular*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2004.

MONTERO, M. *Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina* (Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela) 20 de junho. Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, 1998.

PALUDO, C. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SANTOS, S. A. (org.). *Curso Educação Popular em Saúde*. Rio de Janeiro: Ensp, 2013.

STRECK, Danilo Romeu & ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRAVASSOS, R. Educação Popular: concepção bancária *versus* concepção problematizadora. In: SANTOS, S. A. (org.). *Curso Educação Popular em Saúde*. Rio de Janeiro: ENSP, pp. 45-7, 2013.

VASCONCELOS, A. C. C. P.; PEREIRA, I. D. F. & CRUZ, P. J. S. C. Práticas educativas em Nutrição na Atenção Básica em Saúde: reflexões a partir de uma experiência de extensão popular em João Pessoa-Paraíba. *Revista de Atenção Primária a Saúde*, pp. 334-40, 2008.

VASCONCELOS, E.M. (org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde.* São Paulo: Hucitec, pp. 73-99, 2001.

Maria Waldenez de Oliveira*

LUGARES E INTENCIONALIDADES NO *QUEFAZER* DA PESQUISA

[. . .]
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e conversarei com os homens
Suarei meu corpo que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
por que o meu tempo de espera é um
tempo de **quefazer**.
[. . .]

— Paulo Freire. *Canção óbvia.*
Destaque da autora.

A escrita deste texto é feita a partir de minha experiência em trabalhos de pesquisa, ensino e extensão realizados relacionalmente em comunidades de trabalho no Grupo de Pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos",[1]

* Professora titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, SP), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro do Grupo Temático de Educação Popular em Saúde (GT EdPop) da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco).

1 Disponível em <www.processoseducativos.ufscar.br>.

no qual buscamos estabelecer aproximações mais efetivas junto a grupos populares, tais como: jovens moradores de periferia, mulheres camponesas, pessoas em situação de rua, praticantes populares de saúde, entre outros. No Grupo de Pesquisa, temos buscado constituir o que Silva & Araújo-Olivera denominam de "comunidade científica de trabalho":

> [. . .] constitui em torno de objetivos comuns que ultrapassam a ordem pessoal, se situam e se enraízam em compromisso com construção de uma sociedade justa que garanta iguais direitos e tratamento diverso para diferentes condições, circunstâncias (Silva & Araújo-Olivera, 2004, p. 2)

No trabalho conjunto, buscamos viver e construir, cotidianamente, ações dialógicas no enfrentamento das desigualdades sociais e na recriação humanizadora do mundo. Construímos espaços de sobrevivência, resistência; espaços de educação, de construção coletiva de conhecimentos e projetos. Buscamos ampliar a compreensão crítica da realidade, seja por parte do grupo acadêmico, seja por parte dos demais grupos, em um processo contínuo de formação de educadores e educadoras para o fortalecimento de comunidades. Esses trabalhos nos trazem elementos para se pensar a educação, particularmente no âmbito da formação de pesquisadores e pesquisadoras, onde atuo como docente de universidade pública. Também nos trazem elementos para se pensar a formação de profissionais de saúde e os processos de pesquisar.

Tais construção e compreensão se dão também no diálogo com autores que escolho para comigo caminhar. Para este texto, trago autores latino-americanos: do Peru, Aníbal Quijano e Alejandro Cussiánovich; da Colômbia, Marcos Raúl Mejía

Jimenes e Alfonso Torres Carrillo; da Argentina (radicado no México), Enrique Dussel; do Uruguai (radicada no Brasil), Sonia Stella Araújo-Olivera; do Brasil, Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Victor Vicente Valla, Eduardo Navarro Stotz, Maria Alice Carvalho, Sonia Acioli. Trago, também, autores de outros continentes: de Portugal, Boaventura de Sousa Santos; de Moçambique, Maria Paula Meneses.

Nesses contextos e processos de construção de conhecimentos, de estudos, experiências e debates conjuntos, elaborei este artigo.

Este trabalho se dirige, sobretudo, a pesquisadores e pesquisadoras em formação que questionam se e como a produção de conhecimento científico, acadêmico, levada a cabo em instituições de pesquisa, universidades ou outros centros acadêmicos e de pesquisa, poderia vir a colaborar para a promoção de vida digna para todos. O questionamento advém de uma constatação de que tal promoção é seletiva (e sobre isto não se tratará neste artigo) e da recusa em mirar injustiças sociais, empobrecimentos e genocídios como espectadores da realidade, sem nada fazer para corrigi-los também nos processos de pesquisar.

Este texto dirige-se aos que querem "ad-mirar" o mundo, como diz Paulo Freire (1987, p. 123), ou seja, não apenas estar no mundo, mas estar com ele e compreendê-lo para transformá-lo, problematizando o mundo, gerando inquietações, desejos de se pôr em movimento, nos processos de pesquisar, processos de construção daquilo que Paulo Freire chama de "inéditos viáveis".

Este texto tratará basicamente de dois aspectos relacionados à produção de conhecimento científico. Primeiramente, falará de um posicionamento de lugar: não produzimos conhecimento em um vazio contextual, estamos situados. Em segundo

lugar, um posicionamento de horizonte, de projeto, no sentido de "lançar-se em direção a": ao produzirmos conhecimento, estamos, nós e nossa obra, caminhando em alguma direção. Esses dois aspectos têm relação direta com dimensões, características, ou mesmo pressupostos da Educação Popular, em especial, os relacionados ao projeto político popular e os relacionados à intencionalidade. Ao selecioná-los para tratar neste artigo, deixarei de falar de metodologias participativas, de diálogo, de desumanização e humanização, e tantos outros aspectos igualmente importantes às pesquisas. Elenco essas lacunas apenas para apontar ao leitor e à leitora os limites de páginas e de reflexões que encontrará à frente. E como se diz na Educação Popular, a incompletude é característica do ser humano e, ao saber-se incompleto, o ser humano abre-se para aprender. A incompletude está presente também neste texto, tanto pela humanidade da autora, quanto pelos limites indicados.

De que lugar(es) pesquiso?

Inicio destacando uma dimensão que considero das mais importantes da produção do conhecimento: ela é situada. Não se situar, não se posicionar, não explicitar e caminhar em intencionalidade, não pronunciar um outro mundo pode colocar a pesquisa, o pesquisador e a pesquisadora em um lugar de mero observador e observadora. Desse lugar, o pesquisador e a pesquisadora, ilusoriamente, podem dar a entender a si e aos outros que a ciência que estão produzindo é politicamente neutra e que seu caráter político estaria apenas no uso que "alguém", um "outro", faria de seus resultados. Estar nesse lugar ilusório é não reconhecer aquilo que Freire diz há anos: há uma

desumanização em curso e é necessário responder às perguntas: a favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem? (Freire, 1992).

O pesquisador, a pesquisadora, o estudante e a estudante se situam dentro de um contexto social, político, cultural onde atuam, e nesse — e para esse e com esse — contexto, apresentam sua intencionalidade ao pesquisar. São situados politicamente. Assim, a pesquisa na educação popular não apenas não admite a suposta neutralidade, como também busca um posicionamento em relação à realidade que se quer transformar. Tem um forte olhar para o que poderíamos denominar de mundo, de *praxis*.

Mundo, aqui entendido, na perspectiva de Ernani Fiori,[2] Paulo Freire e Enrique Dussel, como obra humana, não como espetáculo. Por isso, foi dito acima "estar com ele" (no mundo e com o mundo). Mesmo condicionados, não somos determinados. Assim, estar no mundo significa não só existir nesse mundo, mas também um vir a ser neste mundo, construir uma outra existência, mais humana, em um mundo que, por isso mesmo, não "é", mas "está sendo". Uma visão de ser humano em um mundo que não é estático. Estamos tratando de processos de intervenção humana no mundo e, por isso, cuidamos de entender, em primeiro lugar, que o mundo não é algo parado onde não se possa intervir (visão necrófila, na perspectiva de Freire) e, em segundo lugar, entender como o ser humano está ou pode vir a estar neste mundo, como pode abrir-se em horizontes sucessivos de compreensão de si e do — e no — mundo.

Abrir-se em tais horizontes requer *praxis*. Em um trecho do livro *Pedagogia do oprimido* (p. 77), em que Paulo Freire está explanando sua compreensão do que seja "palavra", ele nos apre-

2 Fiori, 1986, entre outros textos.

senta a ação e a reflexão como elementos constitutivos da *praxis*, apontando que o sacrifício da ação seria o "blá-blá-blá", verbalismo, não há denúncia autêntica, pois esta requer compromisso de transformação e que o sacrifício da reflexão seria o ativismo (ação pela ação, minimizando a reflexão). Na *praxis*, à medida que vou agindo no mundo e vou ampliando compreensões, vou abrindo horizontes, percebendo novas possibilidades de ação, e, diante dessas novas possibilidades, vou agindo no mundo, e assim por diante.

Sulear

> Si bien a lo largo del siglo XX el Sur fue una manera de enunciar un lugar geográfico con unas particularidades culturales y sociales propias [. . .]aparece en esta perspectiva una característica que el P. Fernando Cardenal, sj,[3] denominó a finales del siglo anterior como "el Sur que existe en el Norte" y fue dando contenido político y social a un hecho geográfico y cultural como determinante para su enunciación, dándoles lugar a un sur signado por las características del control y el dominio, como forma de organizar la acción de los educadores que resisten y construyen alternativas.
>
> — Mejía Jimenes (2012, pp. 18-9).

Essa epígrafe de Marcos Mejía nos lembra que, como o próprio autor diz, reconhecer os processos de colonização de nossos povos originários latino-americanos, processos tais que instauraram um projeto (europeu) como modelo universal, tem possibilitado gerar rebeldia e resistência. Essa identidade, diz o

3 F. Cardenal. *Sacerdote en la Revolución*. Madri: Ed. Trotta, 2009.

autor, nos une também na busca do que nos é próprio como latino-americanos, em diálogo com pessoas de outros continentes que também sofreram (e sofrem) processos colonizadores e/ou vivenciam lutas de resistência como nos processos migratórios em outras latitudes do Norte. É o Sul dentro do Norte. Freire (1992) nos fala da unidade na diversidade e que as "minorias", na verdade, são a "maioria". Sulear, assim, é um convite a olhar para e desse lugar, de um Sul geográfico mas também metafórico, um olhar atento aos processos de colonialidade e suas resistências, como se desenvolverá a seguir.[4]

Mejía Jimenes (2009) analisa que, nos últimos cinquenta anos, as correntes críticas latino-americanas vêm discutindo sobre como foi que um pensamento surgido em uma região geograficamente delimitada e local (Europa) veio como conhecimento universal e como forma superior da razão, negando as formas que não se desenvolveram naquele esquema lógico-racional, negando conhecimentos e saberes que não se inscreveram em suas lógicas e histórias, produzindo também uma subordinação dos outros conhecimentos e culturas.

> Esto les llevó a construir la idea de progreso con la cual esas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar. Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer en tanto propone un imaginario social, donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia (Mejía Jimenes, 2012, p. 43).

4 Um outro artigo que problematiza o conceito de Sul e de Sul Global, e poderá auxiliar na introdução a esses pensamentos sobre o Sul é: Juan Obarrio. Pensar al Sur. Universidad Nacional de Cordoba: Intersticios de la politica e de la cultura: intervenciones latinoamericanas, vol. 2, n.º 3, pp. 5-13, 2013.

A Ciência, diz Dussel (1974), é o mais sutil instrumento de dominação, sobretudo quando pretende ser universal. Alerta o autor que não há, em seu sentido real, humano, histórico, uma ciência universal. Há uma ciência, mas esta vai escolhendo os capítulos de suas amplas possibilidades por opções políticas, econômicas e culturais.

Outros conhecimentos produzidos a partir de outros lugares que não acadêmicos enfrentam a pretendida universalidade dessa *episteme,* apontam também que ela não é a única forma de produzir "verdades" sobre o humano e, desde as realidades do Sul, mostram como ela invisibiliza outras *epistemes* que não são afins ao projeto de universalização. Por e*pisteme,* não me refiro a conhecimentos apenas. Refiro-me a locais, espaços e processos de produção de conhecimentos que vão dando corpo a tais conhecimentos e que os valorizam, reconhecem, "certificam" como conhecimentos "válidos". Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses intitulam seu livro *Epistemologias do Sul*, assim explicando a expressão na introdução:

> O mundo é epistemologicamente diverso e [. . .] essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo, e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. [. . .] (a pluralidade epistemológica) obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos

> diferentes tipos de conhecimento. [. . .] Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul [. . .] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber (Santos & Meneses, 2010, pp. 18-9).

Esses outros conhecimentos desvelam o caráter universal da ciência como parte de um projeto de saber e poder, mostram que há também conhecimentos que existem e são produzidos por grupos colonizados, subalternizados e negados em seu saber. Desvelá-los é acompanhar e contribuir para o fortalecimento das subjetividades emergentes do projeto de humanização que preconiza a educação popular (Mejía Jimenes, 2012). No entanto, desvelar tais conhecimentos é parte da tarefa. Uma outra parte é visibilizar as subjetividades resultantes dessa "ética" que se pretende única, verdadeira, universal e desqualifica as demais, e colocar à crítica conhecimentos produzidos sob a lógica do conhecimento universal. Assim, temos, por um lado, o desvelamento desses conhecimentos do e desde o Sul e, por outro lado, a crítica aos conhecimentos que negam os primeiros, pois têm a si mesmos como verdadeiros, válidos, universais e superiores. O desvelamento não trata apenas de trazer conhecimentos e ideias, mas também de construir sentido de um outro ângulo:

> [. . .] desde lo negado y desde lo que permite entender lo que se niega desde los poderes hegemónicos, como la afirmación por negación de lo que toca directamente la dignidad, la fine pointe del espíritu humano. Es este mundo de la subjetividad, de la emergencia de nuevas sub-

> jetividades preñadas de rebeldía, de indignación, pero sobre todo de afirmación de la vida ante toda forma de muerte, el sentido de la solidaridad sobre toda forma de exclusión y discriminación, que referirse a la subjetividad en educación popular equivale a una lucha contra hegemónica del poder de sometimiento que habita las nuevas estrategias de los poderosos por ocupar las conciencias, como diría Quijano (Mejía Jimenes, 2012, p. 104).

Com que intenção pesquiso?

Inicio com uma citação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

> Para avaliar o comprometimento ou não dos pesquisadores com as pessoas com as quais trabalham, há que se responder: Eles estão fazendo pesquisa para quê? Para quem? Os esforços e preocupações do pesquisador dirigem-se em que sentido? Como os resultados foram, estão sendo ou serão divulgados? Em que perspectiva e com que objetivos serão utilizados? (Silva, 2005, p. 30).

O "para quê" da autora nos leva ao segundo aspecto que gostaria de colocar à nossa reflexão: produção de conhecimento é intencional. Em diálogo com essa autora, conversávamos que se formos humildes, nós acadêmicos, se temos o que ensinar aos grupos populares, muito temos a, com eles, aprender.

Aprender para quê? Para quem? Quando um pesquisador se insere nos meios populares vai em busca do quê? De títulos acadêmicos? De pontuação favorável para os pedidos que

submete às agências de financiamento? Assume compromisso com as pessoas com quem busca realizar seus estudos?

Perguntar pela intencionalidade é perguntar pelo projeto de sociedade e de ciência que se quer manter, construir, reconstruir, desconstruir. Requer leitura crítica constante da realidade. Referindo-se à educação popular, diz Torres Carrillo (2012) que

> [en] su cuestionamiento y resistencia a las realidades injustas y su articulación con las luchas y movimientos populares, la educación popular incorpora como práctica permanente la realización de lecturas críticas de los entornos locales, nacionales y continentales en los que se desenvuelve (p. 63).

Ao questionarmos a intencionalidade, abrimo-nos para um olhar crítico dirigido ao nosso próprio caminhar, nossas escolhas, nossa própria formação profissional.

Referindo-se a essa formação profissional na área da saúde, Valla (1996) aponta que há uma teoria da formação profissional[5] "bem intencionada". Tal teoria, diz, pode se pautar pela máxima de que as pessoas empobrecidas desconhecem os preceitos da boa saúde ou da boa educação ou os tesouros da humanidade reservados apenas à escola (ou a instituições de saúde). A "boa intenção" está em formar profissionais que levem tais informações e "permitam" pessoas empobrecidas e com pouca escolaridade acessar esses tesouros. Quando pessoas empobrecidas escutam educadamente, mas não "aplicam" o que o profissional de Saúde prescreveu, são tachadas de ignorantes e/ou teimosas ou "resistentes".

Essa formação profissional se dá dentro dessa certeza de que os conhecimentos válidos para a promoção da saúde são os escolares e institucionais, mas não qualquer conhecimento, se-

5 de pesquisa e de extensão, acrescento.

não apenas os produzidos dentro de um arcabouço teórico, biomédico e cientificista (Stotz, 2007). Diante de tal formação, não é de se estranhar que a cultura popular e suas práticas de saúde sejam percebidas como exóticas, folclóricas, advindas de uma tradição oral e, portanto, sem consequências "comprovadas" para a saúde. Além disso, nós, profissionais de saúde, temos dificuldade de compreender as práticas populares, em que o corpo e mente/alma não se dissociam, ou em que a morfologia e a dinâmica vital humanas transcendem o corpo "físico".

Nessa postura, não estamos disponíveis para aprender a lidar com o desconforto do estranhamento. Se estivéssemos disponíveis, deixaríamos a estranheza diante do desconhecido, do não familiar, amadurecer, para podermos ver com mais clareza distintas maneiras de compreender, encarar, resolver questões que dizem respeito à saúde. Ao contrário, nossa formação tem-se dado no sentido de afastamento emocional para uma zona de conforto denominada "postura profissional" ou, pior ainda, "ética profissional", em que o silêncio, a omissão de informação, a "ausência" de emoção imperam em prol do que seria um "efetivo tratamento médico". Essa formação e postura são terrenos férteis para uma construção de conhecimento "sobre" tais pessoas, e não "com" elas, o qual a elas voltará, possivelmente, como prescrição.

Um dos maiores desafios para a construção do conhecimento em educação popular e saúde é discordar de que as classes populares são ignorantes sobre sua saúde. Victor Valla, em entrevista a Rosely Magalhães Oliveira, afirma que parte de sua militância política tem sido a discordância com essa posição, tentando apontar a forma como as classes populares

> demonstram seus conhecimentos e como eles são importantes para que tenhamos mais clareza da realidade. Temos

> apontado para a possibilidade de uma construção compartilhada do conhecimento, fazendo convergir o saber acumulado a partir da ciência com o saber acumulado pelas classes populares a partir da sua vivência. Esses dois saberes poderiam [podem, afirmo eu] se fundir para poder criar um terceiro conhecimento (Oliveira, 2003, p. 1178).

Trata-se de reconhecer que os saberes das pessoas e de grupos sociais são construídos diferentemente, e que, quando da interação entre sujeitos, tais saberes precisam ser compartilhados e não hierarquizados (Carvalho, Acioli & Stotz, 2001). Trata-se de perguntar-se: como cada conhecimento pode contribuir para a construção de conhecimentos sobre saúde? Que complementaridades, que intersecções são possíveis?

Cabe ressaltar que os processos de ensinar e aprender, de construir conhecimento são sociais e, no caso da educação popular, põem em confronto conhecimentos, pontos de vista, objetivos muitas vezes antagônicos. A educação popular é campo de negociação entre distintos segmentos sociais, que, abertamente ou com receios, expõem seus projetos de sociedade.

Outro aspecto a ser tratado quando estamos falando da produção de conhecimento em educação popular em nossa América Latina é a busca do conhecimento popular como base e princípio para questionar o que vem sendo proposto como política desenvolvimentista para países considerados de periferia.

Dussel (1974) diz que a doutrina do desenvolvimento, essencial e culturalmente, significa o seguinte: há países desenvolvidos com um particular modelo ou mecanismo em sua economia, há países subdesenvolvidos com falhas com relação a esse modelo. Assim sendo, o mesmo modelo, mas defeituoso, sendo preciso superar obstáculos sociais, políticos, institucio-

nais e religiosos. Conclui o autor que esse não é um processo apenas econômico, mas também cultural, político, teológico, filosófico.

Um claro exemplo de uma outra concepção do que se considera uma alternativa aos discursos sobre desenvolvimento, desenvolvimento humano, desenvolvimento sustentável é o "Bem Viver", categoria advinda de cosmovivências de povos originários da América Latina, como um novo projeto histórico (Cussiánovich, 2012; Mejía Jimenes, 2012).

> Se plantea que recuperando estas tradiciones pudiésemos avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta por el capitalismo, en las cuales se proteja el medio ambiente, se despliegue la solidaridad, y se profundice en forma real la democracia, dándole cabida a la plurinacionalidad, — fundamento real de los estados modernos —, y el Buen Vivir como fundamento de la vida (Mejía Jimenes, 2012, p. 21).

Trata-se de uma nova matriz conceitual, e, por isso, demandando novos aportes teóricos, práticos, conceituais, metodológicos. Porém, nem sempre são bem aceitos debates e estudos acerca e a partir de conhecimentos elaborados com base em cosmovisões de povos originários da América Latina, da África (Cussiánovich, 2012; Mejía, 2012), pois a colonialidade se expressa também na desqualificação desses conhecimentos. O colonizado também produz uma desvalorização de sua própria cultura. Essa não aceitação é herança da colonização, que, para justificar-se, criou a noção de que o mundo se divide em seres mais humanos e seres menos humanos, ou "ser-mais e ser-menos", como diz Freire, ou "ser e não-ser", como diz Dussel.

Colonização que se mantém como colonialidade cotidiana do poder e do saber nessa mesma lógica cindida dos seres humanos (Quijano, 2010).

É dentro dessa lógica que ocorre a desqualificação dos conhecimentos milenares dos povos do Sul geográfico e metafórico. Dentro dessa lógica, a colonialidade busca justificar, por exemplo, as tutelas opressoras de um grupo social, étnico-racial sobre o outro; o desrespeito dos profissionais de saúde às práticas populares; a não inclusão dos grupos populares no processo de planejamento das políticas públicas, considerando-os apenas como "público-alvo" a ser afetado por meio da verticalização das prescrições. Destaque-se que assim se age em nome de uma qualidade de vida que pessoas que se consideram *mais* lúcidas e instruídas avaliam ser necessária para um grupo de pessoas que consideram *menos* informadas e educadas.

Concordando com Quijano (2010), destaco a necessidade premente de superar a visão de mundo que legitimou e ainda legitima a coisificação de nações e povos. Questionar a colonialidade é abrir-se à revelação do Sul.

A razão de ser

A preocupação com a produção de conhecimento tem estado historicamente presente na Educação Popular. A epígrafe inicial de Freire, na *Canção óbvia*, aponta que o quefazer é um labor, um trabalho "suado". E que, ao trilhá-lo, os pés aprenderão os mistérios dos caminhos.

A singularidade de cada pessoa, sua história, trajetória de vida, as pessoas que encontra, vão dando forma à caminhada e às pisadas. Problematizar onde e como os pés pisam, e com que

intenção, ajuda não apenas a enxergar melhor o caminho que se percorre, como também a ampliar a visão sobre o caminho já percorrido, complexificando-o. Ajuda também a compreender melhor a pessoa que pisa, a melhor ver o horizonte que se delineia e a abrir novos horizontes.

Conhecer a razão de ser do conhecimento, como diz Freire, é emancipador. Crítica contundente faz Freire a quem omite, no processo de conhecer, de educar, a razão de ser das coisas:

> Ensinar a aprender só é válido [. . .] quando os educandos aprendem ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo (Freire, 1992, p. 81).

Não é parte de nossa vocação de "ser-mais", parar de aprender, de buscar a razão de ser das coisas. A educação popular não pode prescindir do esforço crítico da busca da razão de ser dos fatos. Perguntar-se onde se está e com qual intencionalidade se caminha é parte desse esforço crítico.

Referências

CARVALHO, Maria Alice Pessanha; ACIOLI, Sonia & STOTZ, Eduardo Navarro. O processo de construção compartilhada do conhecimento. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde*. São Paulo: Hucitec, pp. 101-14, 2001.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. La educación popular: un factor de producción de democracia e ciudadania. *La piragua*. Lima/Peru, n.º 37, pp. 102-9, 2012.

DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da Libertação Latino-Americana: III Erótica e Pedagógica*. Piracicaba; São Paulo: Edições Loyola; Editora Unimep, 1974.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2007.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, vol. 11, n.º 1, pp. 3-10, 1986.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ª ed. RJ: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1992.
MEJÍA JIMENES, Marco Raúl. Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica. *La piragua*. Lima/Peru, n.º 30, pp. 40-53, 2009.
MEJÍA JIMENES, Marco Raúl. *La educación popular: una expresión de construcción de lo propio. En búsqueda de las epistemes desde el Sur*. Trabalho apresentado na 35.ª reunião anual da Anped. Porto de Galinhas, 2012. Cópia.
OLIVEIRA, Rosely Magalhães de. Pistas para entender a crise na relação entre técnicos e classes populares: uma conversa com Victor V. Valla. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 19, n.º 4, ago. 2003.
QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez,pp. 84-130, 2010.
SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp.15-27, 2010.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & ARAUJO-OLIVERA, Sonia Stella. *Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa*. VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur "Sociedad civil, democracia e integración". Montevidéu-Uruguai, 2004.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete & SILVERIO, Valter R. (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.
STOTZ, Eduardo N. Enfoques sobre educação popular e saúde. In: BRASIL, Ministério da Saúde. In: BRASIL, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, pp. 46-57, 2007.
TORRES CARRILLO, Alfonso. El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política e pedagógica. *La piragua*. Lima/Peru, n.º 37, pp. 59-76, 2012.
VALLA, Victor V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e Realidade*, vol. 21, n.º 2, pp. 177-90, 1996.

Vanderléia Laodete Pulga*

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE QUE EMERGEM DAS EXPERIÊNCIAS E DOS SABERES PRODUZIDOS NAS REDES DE CUIDADO DAS MULHERES CAMPONESAS

A experiência desenvolvida e acumulada pelas mulheres camponesas ligadas ao Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e de outras práticas populares de saúde, está inserida no contexto de práticas populares de saúde, que realizam ações de promoção da saúde, prevenção de doenças, utilizando a diversidade de terapias naturais, alternativas e populares para cuidar da saúde e da vida. São práticas de resistência e afirmação de um novo jeito de pensar e cuidar da saúde. Trazem consigo a necessidade de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), para torná-lo mais democrático, com uma transformação nos processos de produção do cuidado na perspectiva da integralidade.

Essas práticas populares de saúde, como formas de atenção à saúde, precisam de reconhecimento nas políticas públicas, em particular no SUS, para se repensar as políticas de saúde, de

* Docente do curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul — *Campus* Passo Fundo (RS).

modo que estas não se apresentem como práticas marginais, mas legítimas, com autonomia e potencialização, para que se tornem cada vez mais reflexivas a partir dos instrumentos da Educação Popular (EP), sendo qualificadas enquanto processos construtores de vida, saúde e cidadania das mulheres e de grupos excluídos da sociedade. Elas apontam também a necessidade de articulações mais amplas com os sujeitos das práticas populares de saúde, no sentido de realizar ações e lutas coletivas capazes de alterar a correlação de forças no "jogo de interesses" naquilo que produz doença e ameaça a dignidade e a vida.

Assim, ao trazer essas experiências das mulheres camponesas e suas interações, percebe-se claramente uma *praxis* portadora de uma dinâmica educativa, terapêutica, histórica e processual, pois o próprio processo produz, pelo trabalho, pela luta política, pela experiência e pela reflexão, a liberdade do ser humano presente na vida de cada participante. Elas desenvolvem o processo formativo, articulado ao político-organizativo e à construção das experiências de promoção à saúde, que se constituem em formas de resistência popular nos territórios do campo, permeados pela mística libertadora, imbricadas na transversalidade de gênero, raça, etnia, classe, geração e orientação sexual que estão sempre em processo de ressignificação.

Da mesma forma, as mulheres assumem a metodologia de construção de processos político-organizativos, formativos e de resistência popular próprios da concepção e das práticas da EP, tendo nas pessoas das classes populares seus principais protagonistas. A base da relação entre os sujeitos do processo é a realidade concreta, o projeto popular que querem construir, mediado pelo projeto político e pelas estratégias de cada organização, permeadas pelo diálogo que se dá na arte do encontro e a sua dimensão de integralidade, que constrói, desmonta, ressignifica

saberes e práticas com a outra pessoa, em uma relação de alteridade e de amor.

A par disso, a dimensão processual, histórica e transformadora da realidade cotidiana, estrutural, social e humana; das relações sociais, de gênero, raça e classe; e das relações políticas se mostra na perspectiva da superação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação, violência e de construção de uma nova sociedade com o protagonismo de todos os envolvidos tem uma marca forte desse movimento de base camponesa e feminista, as suas vivências, as mulheres expressam as diferentes dimensões da Educação Popular em Saúde (EPS), as quais se traduzem concretamente no modo de cuidar como processo educativo-cuidador, permeado pela vivência do acolhimento da capacidade de escuta e de respeito a cada pessoa que participa do grupo ou que procura os espaços de cuidado que o movimento oferece.

Para isso, as mulheres do MMC estabelecem o diálogo como base da relação interpessoal que possibilita a problematização da relação entre os sintomas aparentes de dor e sofrimento com as possíveis causas e a construção de itinerários de cuidado. Dessa forma, o processo da saúde se materializa como busca de equilíbrio, de energia e de construção de um modo de vida saudável, e essa construção perpassa o conjunto das ações desenvolvidas pelo Movimento.

Além do mais, percebe-se que as mulheres têm e, ao mesmo tempo, buscam permanentemente compreender a dinâmica da vida em sua teia de complexidades e relações. No cuidar de cada pessoa como ser único, há uma relação de amor e afeto muito forte, e a conjugação de várias ações — orientações de conduta, postura e mudança de comportamento e estilos de vida com terapias complementares. Assim, o trabalho que realizam vai

desde a reorientação alimentar, a energização, os chás, o uso de plantas medicinais e remédios feitos destas para curar determinadas doenças e a mudança de postura nas relações familiares e cotidianas, até a conexão com o universo e a dimensão da fé e da transcendência. Aliado a isso, constroem-se redes de apoio solidário às pessoas que mais precisam, o que o grupo de mulheres e outras organizações da comunidade acompanham. Esse trabalho faz sentido ao construir vínculos, laços de confiança, companheirismo e responsabilidade consigo, com o outro ser, o qual, em sua alteridade, se revela como um ser humano capaz e finito.

Ademais, os processos construídos e coordenados pelo MMC têm planejamento, registro, acompanhamento e avaliação, com a sistematização do que é realizado pelas mulheres. Além disso, também é feito o registro das ações de cuidado feitas com as mulheres em uma ficha de cada pessoa, como também o engajamento que é possibilitado nesse Movimento vai gerando um processo de autoestima, de construção da libertação e cidadania das mulheres, que deixam de ficar presas às doenças e à condição de vítimas e vão dando um novo sentido às suas vidas. Assim, as mulheres que passam a ter uma vida mais saudável e melhoram tornam-se multiplicadoras e cuidadoras em uma rede que não acaba mais, pois elas mesmas se desafiam e passam a divulgar a necessidade de construir esse trabalho e o MMC em outros locais. Essa dinâmica educativa e cuidadora, ao mesmo tempo que encanta, possibilita a criatividade e o prazer na busca de ser mais gente.

Assim, se nos processos de formação dos profissionais da saúde for incorporado, além do corpo físico com suas abordagens da anatomia, fisiologia e histologia, o estudo das dimensões psicossociais, políticas e culturais para ampliar a compreensão do ser humano e da vida, a potencialidade do profissional

formado será muito mais profunda, com mais possibilidades de ferramentas e inventividades nos processos de cuidar da vida e da saúde das populações caracterizadas como classes populares — no caso desta obra, das que vivem no campo, nas florestas e nas águas.

As práticas aprendidas e/ou construídas no processo de participação no Movimento são centradas na vida, na sua defesa, preservação, promoção e recuperação, assim como no cuidado com o ser existencial e sujeito que se apresenta. Tais práticas privilegiam o acolhimento e as relações de afeto, respeito às diferenças e de responsabilidade e pertencimento, construtoras de um novo jeito de fazer saúde, de cuidar da vida e do ambiente.

Nessas tecituras em rede, é merecido destacar a importância da construção organizacional das mulheres em grupos e nas instâncias do MMC. Sem organização, mobilização e construção de processos articuladores, essas práticas não se sustentariam. Há um modo de ser e fazer a organização popular e feminista onde as mulheres são protagonistas, e isso também é pedagógico, pois a vivência em grupos contribui para fatores como o exercício coletivo do poder e das decisões, a divisão de tarefas, o trabalho em equipe, a construção de lideranças, as relações mais horizontais, os saberes construídos de forma compartilhada que trazem novos conteúdos e novas metodologias. Tudo isso desafia os educadores, tanto nos processos formais de educação quanto nas formas específicas relacionadas às áreas da formação. O processo que as mulheres vivenciam traz, como elementos pedagógicos, a participação ativa, a capacidade de ouvir, de fazer, de construir juntas, de enfrentar os conflitos e contradições, de aprender "a dizer sua palavra", onde a base das relações é a arte do encontro, da escuta, do diálogo e do cuidado para com o outro.

E poderíamos nos perguntar: e as lutas e mobilizações? Para que servem? Nessas ações de exercício da cidadania e na luta pelos direitos, muitas questões se revelam, e outras se desvelam nesses momentos de embate político-ideológico em disputa na sociedade. As forças e potenciais que a luta popular tem se mostram na sua organização e determinação, mas também nas suas fragilidades e desafios. Por outro lado, se desvelam as faces muitas vezes ocultas dos poderes instituídos, que se escondem na burocracia, como também as faces ocultas daquilo que só fica nas aparências, trazendo à tona as razões, as raízes de determinadas situações que só se tornaram possíveis de perceber por ocasião do enfrentamento.

Essas experiências e desafios apontam, também, para se repensar o papel dos educadores(as) que formam os trabalhadores(as) da saúde. Nesse sentido, é fundamental a clareza do projeto político-pedagógico com base em uma perspectiva integradora e integral do ser humano e dos processos educativos como mediação para a emancipação, autonomia e humanização dos sujeitos e dos povos. É essencial, para isso, dar crédito à capacidade humana de construir a história, de transformar a realidade e de construir-se permanentemente como pessoa humana, partindo do princípio de que o fundamental nas relações é o diálogo, pois este é o sentimento do amor tornado ação.

Ao mesmo tempo, as experiências traduzem uma visão popular de educação, ou seja, uma educação não aprisionada pelos muros da escola, que a cercam e podem torná-la impenetrável à riqueza dos saberes populares construídos nessas experiências — no caso, as experiências das mulheres do MMC. Além disso, reconhecendo a importância estratégica das instituições formadoras associadas à produção/reprodução do conhecimento científico, visando tornarmo-nos humanos no tempo

histórico, a articulação do conhecimento aos saberes gerados pela experiência contempla a nossa vocação ontológica para ser mais.

Do mesmo modo, as mulheres camponesas, em suas experiências e na guarda dos saberes transmitidos das mães para as filhas, revelam que as atividades educativas ocorrem em todos os espaços, por isso, quanto mais organizado for um movimento social, mais intencionalidade educativa nele se faz presente.

Esses processos educativos, para além de afirmar a não neutralidade da educação, evidenciam que o fazer educativo pode estar presente, além das escolas e das instituições formadoras, também nos movimentos sociais populares, revelando que a pedagogia diz respeito ao fazer da educação, sempre pautado pela questão do tipo de ser humano que queremos formar.

Além desses aspectos, há uma compreensão mais profunda da EP enquanto concepção de educação libertadora/emancipatória, uma educação do e com as camadas populares e não de uma educação para o povo; uma educação calcada no compromisso com a transformação da sociedade e com a construção de sujeitos individuais e coletivos, centrada na produção/reprodução do conhecimento novo articulado às experiências e saberes populares e voltada às necessidades apresentadas pela população, caracterizando-se pela capacidade de refletir e assumir posições, e não iludir ou convencer.

Essas práticas sugerem um abrir-se ao movimento sociocultural e a renovar-se, firmando o fazer pedagógico com o compromisso, a seriedade e a rigorosidade, ousando na utopia para praticar estratégias consequentes e não somente discursivas nas escolas e nas instituições formadoras.

As redes de cuidado e educação em saúde estão em todos os territórios, umas mais potentes do que outras, dependendo do que existe em cada um desses territórios. Neles, as mulheres

camponesas vão construindo seu trabalho interligado e na interação com a multiplicidade de formas de cuidar que ainda existem nos espaços ocupados pelas camadas populares.

Desde 2003, quando da construção da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (Aneps) no Brasil, o MMC faz parte e atua nessa interação com outras organizações e movimentos sociais populares que realizam ações de cuidado e de educação em saúde. Essas redes que vêm sendo tecidas entre esse conjunto de grupos, organizações e movimentos sociais populares têm-se fortalecido em todas as regiões do Brasil, com a participação de outros atores vinculados a movimentos e práticas populares de cuidado, mas também associados aos serviços de saúde e a espaços de gestão, às instituições formadoras de ensino técnico, tecnológico, de graduação e pós-graduação, na área da saúde.

As ações construídas nessa articulação em redes possibilitaram o mapeamento de práticas de EPS existentes no Brasil, a realização de encontros nacionais de troca de experiências, intercâmbio, formação e construção de ações conjuntas. Uma das questões relevantes foi o processo de criação do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (Cneps), da construção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (Pneps), com a realização de processos de formação, de comunicação e de mobilização conjuntos. Nesse contexto, destacam-se, na coordenação dos processos, os coletivos nacionais de EPS, quais sejam: a Aneps, a Rede de Educação Popular em Saúde (Redepopsaude), a Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop) e o Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (GT/EPS/Abrasco).

Outra ação importante é o vínculo com a Associação Nacional Rede Unida (Rede Unida) em Congressos e ações de

fortalecimento da participação social nos espaços de educação em saúde.

Dessas interações e tecituras, uma das estratégias marcantes e relevantes nasceu no Acampamento Intercontinental da Juventude do Fórum Social Mundial (AIJ/FSM), ocorrido em 2005: o Espaço Che: Saúde e Cultura, que se efetivou na construção de um espaço de cuidados dentro do AIJ em Porto Alegre. Essa estratégia foi tão potente na produção de cuidados e de reflexões sobre a saúde, que vem sendo adotada em quase todos os Congressos da Saúde, bem como nas Conferências Nacionais de Saúde através da realização das Tendas Paulo Freire[1] ou Tendas Cultura e Saúde. Esses espaços vêm contribuindo para o fortalecimento da legitimidade da EPS e sua potência nos processos formativos, organizativos, de gestão, participação e de cuidado integral em saúde.

Encontramos também espaços permanentes, como o Espaço Ekobé, em Fortaleza, construído no *campus* da Universidade Estadual do Ceará (Uece), e o Espaço EVA junto à Universidade Federal de Sergipe (Ufse), em Aracaju, que apresentam arquiteturas inspiradas na permacultura, promovem o cuidado em saúde, o intercâmbio e o encontro entre saberes, potencializando um "jeito popular" de cuidar da saúde. Trazem no cotidiano dessas práticas os princípios que orientam a política nacional da EPS, a saber: o diálogo, a amorosidade, a problematização, a construção compartilhada do conhecimento, a emancipação, o compromisso com a construção do projeto democrático e popular.

Esses princípios são norteadores de um processo coletivo e compartilhado de conquista das pessoas e grupos no sentido da

1 As Tendas Paulo Freire são iniciativas realizadas durante Conferências de Saúde, congressos e eventos com ações de reflexão, formação, arte, cultura, mobilização e cuidados em saúde, a partir da educação popular em saúde.

superação e libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência ainda vigentes na sociedade e que produzem a desumanização e a determinação social do adoecimento. Tais fundamentos fortalecem o sentido da coletividade na perspectiva de uma sociedade justa e democrática, onde as pessoas e grupos sejam protagonistas, incentivando a reflexão, o diálogo, a expressão da amorosidade, a criatividade e autonomia, afirmando que a libertação somente acontece na relação com outro, contrapondo-se às atitudes autoritárias e prescritivas, e radicalizando o conceito da participação nos espaços de construção das políticas da saúde.

Nessa rede de cuidados que o MMC promove, se integram diferentes dimensões, tais como:

a) A dimensão da integralidade do cuidado e da diversidade de práticas. O cuidar da saúde e suas faces através das parteiras e rezadeiras da Rede de Saúde nos terreiros, os cuidados xamânicos de saúde, da fitoterapia e o uso de plantas medicinais, da massoterapia, da reflexologia, da acupuntura popular, do *reiki*, da terapia comunitária, da biodança e as danças circulares sagradas, dentre outras práticas integrativas de cuidado que existem no Brasil;

b) A dimensão da arte e da cultura no cuidado com a saúde. Tal dimensão concretiza-se em experiências como: as cirandas da vida, no Ceará; o hotel da loucura, no Rio de Janeiro; o Projeto Arte Promovendo Saúde & Saúde Fazendo Arte, com estudantes de Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Passo Fundo (UFFS/PF); no Chalé da Cultura e os Pontos de Cultura e Saúde no Grupo Hospitalar Conceição (GHC), dentre outras;

c) A dimensão da espiritualidade no cuidado. Esta dimensão está presente, de forma significativa, nas experiências de Saúde nos terreiros, nas pastorais sociais e da saúde, nos grupos evan-

gélicos, nos cuidados xamânicos, dentre outras experiências que trazem a perspectiva libertadora e do cuidado integral;[2]

d) A dimensão da organização, da participação popular e da gestão participativa na saúde. São expressões de luta e organização, de participação e controle social presentes em todo o Brasil.

e) A dimensão da formação popular em saúde. Esta pode ser identificada nos processos educativos do MMC, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Aneps e de outras experiências nas quais a EPS é a sua base político-pedagógica.

Enfim, há uma rede de cuidados sendo tecida pelas organizações populares no Brasil e na América Latina, permeada pelos valores da vida e da amorosidade, que trazem o humano com toda sua potência e fragilidade, e, ao mesmo tempo, com toda a sua capacidade de autonomia, afirmando, em suas *praxis*, que "cuidar do outro é cuidar de mim e cuidar de mim é cuidar do mundo".

Nessa rede, os "nós" são desatados e transformados em laços de afeto, de carinho, de cuidado, de escuta sensível, de acolhimento, de vínculos, de responsabilização para com o outro, de alteridade, onde as ações se realizam em equipes, com horizontalidade de saberes e de práticas, embalados na brisa da candura, no som da natureza e na melodia que envolve as dimensões da ancestralidade e da energia vital de todos os seres. Cuidados em redes de sabedoria popular, misturadas dialeticamente com outros saberes, vêm semeando sonhos, cuidando de vidas, promovendo saúde e construindo elos de um projeto de justiça e igualdade.

Assim, essas experiências carregam em si a potência do cuidado e da educação entrelaçadas dialeticamente, em uma rede de movimentos e práticas que constitui o movimento da EPS,

2 As experiências de interação com a dimensão da espiritualidade e saúde são as relacionadas à perspectiva libertadora e da integralidade, diferente das abordagens fundamentalistas de cura presentes especialmente nas expressões religiosas católicas, protestantes e evangélicas.

que vem desde a década de 1970, se ressignificando a partir dos desafios atuais colocados.

As reflexões aqui colocadas traduzem elementos das construções mais recentes do jeito de conduzir o processo educativo-terapêutico a partir da *praxis* de EPS, que integra à dimensão educativa o acolhimento e amorosidade, o cuidado integral à vida e o protagonismo e autonomia emancipatória individual e coletivo das pessoas que participam desses espaços e processos.

Um dos marcos importantes desse jeito é o acolhimento e a amorosidade às pessoas. Quanto maior a presença da diversidade étnico-cultural — tendo as diferentes etnias, culturas, tradições, pessoas de todas as idades, das várias orientações sexuais, de diferentes espaços de atuação —, mais potente será o encontro e produção de vida, saúde e aprendizado em ato. O encontro em si já é promotor de encantamentos e/ou de estranhamentos que, permeados por um processo de diálogo, de respeito, de troca de saberes, de energias e de afetos, constrói e produz novos saberes pelo simples acolhimento, escuta e oportunidade de fazer parte da roda de saberes e práticas. Esse processo que toma como ponto de partida o saber anterior das classes populares e de cada um dos sujeitos participantes da roda.

Entretanto, esse processo se potencializa na medida em que o ponto de partida desses processos são os saberes que cada um traz da sua trajetória de vida e de conhecimentos acumulados, aliados aos saberes das classes populares e do conhecimento histórico acumulado pela humanidade.

No diálogo entre os saberes, novas produções acontecem. O diálogo como forma de problematizar, de questionar fatos, de levantar dúvidas, de averiguar circunstâncias, é fundamental. Trata-se do conhecimento tecido a partir de pessoas que indagam, que refletem, que pesquisam, que querem saber, que per-

guntam. Esse diálogo é construído na intersubjetividade, mediado pela realidade do mundo. Seu brilho provém da curiosidade espontânea que, pelos olhos contemplativos, é transformada em curiosidade epistemológica, enfatizada por Paulo Freire (1996). O diálogo é também fomentador da aproximação entre os diferentes, seja de culturas diferentes ou de jeitos diferentes de ser. Esse diálogo precisa fazer o conhecimento circular constantemente por todos os fios da rede, para a construção de mais protagonismo e de sentidos à vida das pessoas, para transformação da sociedade e das relações humanas de gênero, raça, classe, etnia, gerações, orientações sexuais, relações de poder e relações dos humanos com as outras formas de vida no planeta.

Os Espaços de Saúde e Cultura, vivenciados nos AIJs/FSM, possuem algumas dimensões, a saber:

a) Dimensão político-emancipatória, democrática e participativa, que se refere à forma de relação estabelecida entre as pessoas que participam do espaço. As rodas de organização do espaço e divisão de tarefas, as rodas de conversas e debates, de trocas de experiências e de práticas populares potencializam a construção do exercício da democracia, da autonomia, da participação e do diálogo. São espaços participativos, centrados na interação entre as pessoas, saberes e práticas, onde cada participante se sente integrante ativo dos processos, das atividades desenvolvidas e da organização do espaço. Os Espaços de Saúde e Cultura vêm contribuindo para evidenciar as práticas e os saberes populares como expressões de conhecimento que são importantes na construção da saúde. São espaços de articulação de movimentos sociais populares com a academia e com os gestores que compartilham da luta pela saúde, pelo SUS e pela transformação social, na perspectiva da justiça e da solidariedade.

b) Dimensão acolhedora, terapêutica e educativa. Nesses espaços abertos e acolhedores, aprende-se com a troca de experiências, propiciando a construção coletiva de saberes e práticas. As reflexões feitas são produtoras de novos saberes. Mostra, pela prática, novas formas de cuidar da vida e da saúde das pessoas.

c) Dimensão espiritual, cultural, artística, criativa do ser humano, que se expressa no trabalho com práticas populares e com as abordagens integrativas do cuidado em saúde. As pessoas e coletivos podem se expressar nas diferentes formas de manifestação cultural, artística, criativa, utilizando as mais diversas formas de linguagem e de expressão do humano, que se revelam em sua alteridade na interação com o outro.

Essas dimensões articuladas é que configuram os Espaços de Saúde e Cultura. Pode-se, assim, perceber que essa junção de dimensões tem grandes potencialidades para reinventar outras formas de produzir saúde.

A construção de novos saberes e conhecimentos é outra característica importante desse trilhar pelos caminhos do cuidado e da EPS. As dimensões da ancestralidade, da espiritualidade, da arte, saúde e cultura, dos processos de formação e de participação popular na saúde encontram na EPS a rede que acolhe, que embala e que possibilita a semeadora dessas práticas, saberes e conhecimentos. Por isso têm sido tão potentes esses encontros em que fios novos são tecidos, laços novos se fazem e desafios de desatar "nós" que impedem mais vida e saúde são desvelados para que seja possível assumir coletivamente essa tecitura.

A articulação da arte, saúde e cultura traz a dimensão criativa do humano como parte da produção de vida e saúde, com o uso das diferentes formas de linguagem e comunicação, superando a visão mercadológica e instrumental da arte e da cultura e colocando sua potência humanizadora da vida, das relações,

de problematização das realidades e construção de novos saberes. E as experiências vivenciadas e compartilhadas pelas mulheres do MMC assumem a dimensão política do agir transformador e emancipatório dos movimentos sociais populares, que acontece por meio do exercício de poder compartilhado, das rodas, da construção dos processos de forma coletiva com a divisão de tarefas e responsabilidades.

Essas experiências vêm demonstrando seu caráter educativo, terapêutico nessa dimensão cuidadora da vida e da saúde na perspectiva da integralidade, constituindo-se como espaços de práticas não hegemônicas, mas de cuidado integral à saúde, e vêm trazendo potencialidades no sentido de reinventar outras formas de produzir saúde, de tecer e de saber que as redes não surgem do nada e se movimentam pela ação dos sujeitos.

Ao buscar os fios que tecem esse encontro e diálogo das mulheres camponesas, das experiências de EPS com a educação em saúde, encontro uma grande questão que se coloca para a busca de laços de interação entre esses diferentes saberes e experiências: como cuidamos e como ensinamos a cuidar? O que o trabalho em saúde exige? O que seria ensinar a cuidar de pessoas?

Há um longo caminho de lutas por transformações que vem sendo trilhado por diversos atores na tentativa de romper com os "nós" existentes na rede atual de formação de trabalhadores(as) da saúde e que não consegue responder às necessidades de atenção integral às populações e, no caso deste estudo, longe de dar conta das especificidades do campo, das florestas e das águas.

As vivências no cotidiano do SUS e nos territórios de vida das pessoas, como dispositivo de aprendizagem nos processos de formação médica é uma das inovações que traz as contribuições da educação popular em saúde na formação de profissionais para o atendimento integral à saúde. Essa inserção busca

considerar os desafios que se colocam diante de um contexto histórico-social de transição demográfica da população brasileira e mundial, de mudanças significativas no perfil epidemiológico de saúde dos povos e de transição paradigmática, pois os referenciais utilizados para os processos de formação e de cuidado das pessoas são insuficientes diante das transformações em curso no Brasil e no mundo.

Além do aumento significativo do número de pessoas que adoecem, do tipo de doenças que tendem a ser crônicas (que duram a vida inteira) e da população idosa, as abordagens terapêuticas de tratamento e cuidado centradas na medicalização são insuficientes: como dito acima, não respondem por essas mudanças e, além disso, faltam profissionais, especialmente médicos, para o cuidado em saúde da população — notadamente dos povos do campo, das florestas, das águas e das periferias urbanas.

A formação de profissionais da saúde na perspectiva da integralidade da atenção à saúde e comprometida com a implantação do SUS é um grande desafio.

Até 2013, mais de sessenta milhões de brasileiros não tinham nenhum tipo de atendimento médico, porque a maioria dos médicos brasileiros não tinha e ainda não tem o desejo de trabalhar nos territórios nos quais vivem aqueles povos e, por isso, não se desafia a tanto. Com o Programa Mais Médicos, um conjunto de estratégias de ampliação de vagas e de escolas médicas, de provimento e fixação de profissionais, apostando na vinda de médicos de outros países para dar conta dessas necessidades de atenção integral à saúde através do SUS.

Ao refletir sobre a natureza ou o núcleo do trabalho em saúde, percebemos que ele se dá no encontro, na conversa, no diálogo entre o profissional e trabalhador(a) da saúde com a pessoa que necessita de cuidado e busca o serviço de saúde. Assim

sendo, é essencialmente conversacional e dialógico, onde toda reunião é feita pela conversa e implica reconhecer outra dimensão do encontro, que é a relação entre o cuidador(a) (profissional, trabalhador(a) da saúde) e o usuário, que se estabelece no momento do cuidado ou do trabalho em saúde. Cada reunião tem suas singularidades e, nessa relação, são produzidos afetos e redes, onde os fios podem se ligar em laços ou virar emaranhados, se perder ou virar nó. Vai depender de como se dá essa relação.

Para isso, a acolhida, a escuta sensível, a comunicação interativa e de construção de sentidos que se dá na apropriação das diferentes linguagens pelas quais o corpo fala ou que o usuário manifesta — além das palavras e do silêncio —, a construção de vínculos de afeto e confiança, e saber diferenciar o problema do usuário do problema do profissional no momento do encontro são algumas das ferramentas necessárias para que a interação possa acontecer de modo que o trabalho em saúde desvende a dor e os sofrimentos dos que procuram o cuidado em saúde para além do diagnóstico de uma determinada doença ou de um órgão tomado por algum agente patológico.

A produção do cuidado, nessa perspectiva, vai além de ter um profissional superespecializado em consertar o corpo humano onde tiver algum problema, como se observa em grande parte dos processos de trabalho hegemônicos em nossos dias, nos quais as pessoas são números ou letras, sem história, sem contextos, sem sentidos, e o profissional muitas vezes faz o que ouvi em um relato de um médico, que ficou espantado quando um colega lhe disse que ele teria um olho a tratar na emergência e ele, muito rápido, pensou — mas será que esse olho não vem habitado em algum corpo, pelo menos?

Sem a pretensão de aprofundar esse tema, pois existem muitas produções a respeito dessa temática, a intenção aqui são

as tecituras com a educação permanente, para enfrentar o desafio que se coloca nesse campo, já que, mesmo que todos saibam que a produção do cuidado se dá no diálogo, o modelo hegemônico transferiu para os equipamentos de diagnóstico a busca pelo saber de que doenças acometem aquela pessoa que busca o serviço de saúde, tirando do profissional a relação dialógica e a construção do raciocínio clínico para os processos de cuidado em saúde. Por isso, ocorre a alienação dos sujeitos envolvidos na produção do cuidado, onde tanto o profissional trabalhador(a) de saúde, como o usuário ficam alienados do processo que está ocorrendo com a pessoa que procurou o atendimento. A única ferramenta que resta em um processo de cuidado como esse é a medicalização e o fortalecimento da mercantilização da saúde, já que os sujeitos centrais são coisificados nessa relação.

Nos processos formativos que atuam na perspectiva da integralidade, universalidade, equidade e participação, mesmo que de diferentes instituições formadoras, vêm sendo tecidos novos fios, entrelaçados outros, criados laços de solidariedade e construção conjunta interinstitucional e inter/multiprofissional, engajando o conjunto de atores sociais nas construções. Essa rede solidária tem possibilitado a construção de momentos singulares e potentes para a transformação dos espaços de formação e de cuidado em saúde. Os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação na Saúde, em especial da Medicina; as normas e orientações do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde; e as diretrizes para o Plano de Expansão da Formação Médica no Brasil. Essas são as bases constituintes e orientadoras das atividades educativas dos estudantes de Medicina nas vivências junto ao SUS. Tais mudanças incorporam também a busca por aproximar pedagogicamente

os estudantes de Medicina, voltando-se para os complexos desafios inerentes à implantação do sistema de saúde no país e os desafios contemporâneos.

E para o engendramento das mudanças curriculares adequadas à nova proposta e necessárias às reais necessidades do sistema, é preciso estimular a vivência do diálogo, a problematização e construção de novos saberes a partir dos desafios emergentes nas realidades locais e regionais, integrando dialeticamente o ensino, o serviço e a comunidade, viabilizando a interação com ensino-pesquisa-extensão e a busca pela superação da dificuldade das diferentes profissões de saúde em trabalhar de forma integrada. A cultura de fragmentação do setor ainda é uma realidade, na qual a falta do hábito de convivência multiprofissional é uma de suas causas. A convivência no cotidiano do SUS possibilitará interagir com os diferentes profissionais que estão integrados nesse sistema.

Esse processo requer o domínio metodológico de construção e desenvolvimento de processos educativos participativos, e de condução pedagógica em rede com diferentes atores sociais, que interagem além de abordagens pedagógicas de ensino-pesquisa-extensão, integradas em projetos de interação comunitária, social e popular.

Ademais, exige o conhecimento e a compreensão de racionalidades complexas, e não apenas da racionalidade moderna, centrada na apropriação das teorias, aliada aos exercícios em laboratórios para a aplicação posterior na prática profissional. Elas são necessárias, porém insuficientes, pois os territórios de vida das populações e do cotidiano do SUS são complexos, contraditórios, mas reais e mais potentes para a preparação de profissionais que, no seu processo formativo, já tomarem essas vivências como dispositivos de aprendizagem, de investigação,

pesquisa e de ação transformadora, através de projetos de intervenção.

Os elementos educativos que as mulheres camponesas e as experiências de educação popular em saúde vem promovendo ações ativadoras de mudanças nos diferentes espaços da sociedade e de formação de trabalhadores (as) da saúde.

Referências

ANMC. *Mulheres camponesas construindo autonomia através da produção de alimentos saudáveis.* Passo Fundo-RS: Passografic, 2011.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUGUSTO, L. G. S.; CARNEIRO, F. F.; PIGNATI, W.; RIGOTTO, R. M.; FRIEDRICH, K.; FARIA, N. M. X.; BÚRIGO, A. C.; FREITAS, V. M. T. & GUIDUCCI FILHO, *Dossiê Abrasco – Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Parte 2 – Agrotóxicos, Saúde, Ambiente e Sustentabilidade. Rio de Janeiro: Abrasco, 2012.

BOFF, Leonardo. *Ética da vida*. Brasília: Letraviva, 1999.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação e movimentos populares: tendências e dilemas latino-americanos. *Em campo aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta* / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa, 1.ª ed., 1.ª reimp. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Relatório final da 1.ª Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento de Sistemas Universais de Seguridade Social / Final Report of I World Conference on the Development of Universal Social Security Systems.* Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Políticas de promoção da equidade em saúde.* Ministério da Saúde. Secre-

taria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. 1.ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Âmbito do Sistema Único de Saúde (Pnepssus). Disponível em <bvms.saúde.gov.br/bvs/saudelegis>. Acesso em 16-10-2013.
BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 7.508, de 28 de junho de 2011. Regulamenta a Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde – SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências, 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7508.htm>. Acesso em 1.º-10-2013.
BRASIL. Presidência da República. Lei 12.871, de 22 de outubro de 2013 – Mais Médicos. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1036395/lei-12871-13>. Acesso em 2-3-2014.
BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. *Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
BRASIL. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
BRASIL. Secretaria de Vigilância. Secretaria de Atenção à Saúde. Portaria n.º 687/GM, de 30 de março de 2006. Aprova a Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria%20687.pdf>. Acesso em 24-9-2013.
BRASIL. Ministério da Saúde. *Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
BRASIL. Ministério da Saúde. *Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Políticas*

de promoção da equidade em saúde / Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. 1.ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Secretaria de atenção a Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS – Pnpic*. Brasília, 2008.

BRASIL. Conferência Nacional de Saúde, 8. Brasília. *Relatório final*. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

BRASIL. Conferência Mundial dos Determinantes sociais da Saúde. Cúpula dos Povos. Disponível em http://cupuladospovos.org.br.>. Acesso em 21-10-2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Grupo Hospitalar Conceição*. 2009.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DANTAS, V. L. de A. *Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas cirandas da vida em Fortaleza/CE*. Doutorado em Educação. Fortaleza: Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2009.

DUNCAN, M. S. & TARGA, L. V. Médicos para atenção primária em regiões rurais e remotas no Brasil: situação atual e perspectivas. *Revista Brasileira de Medicina Familiar e Comunidade* (RBMFC). Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade (SBMFC), vol. 32, n.º 9, pp. 233-4, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc9(32)1004>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Reflexão crítica sobre as virtudes da educadora ou do educador*. Buenos Aires, 1966.

VALLA, Victor Vincent. *Saúde e educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001.

VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, P. J. S. C. *Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

Maria Waldenez de Oliveira*
Sara Ferreira de Almeida†
Djalma Ribeiro Junior‡
Iraí Maria de Campos Teixeira#

"COMUNIDADE É TUDO"[1]

O presente ensaio é fruto de estudos e reflexões que vêm sendo empreendidos pelas autoras e pelo autor, membros do Grupo de Pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos",[2] em torno do fazer científico com engajamento político e compromisso social. Entre as questões que temos nos colocado nesse fazer, encontram-se as metodológicas, as quais abarcam as concernentes ao diálogo nas pesquisas. Diálogo este que, por sua vez, diz respeito, entre outros aspectos, à diversidade na construção dialógica e compartilhada de conhecimentos.

Em nossas pesquisas, temos nos colocado, metodologicamente, um horizonte de convivência, no sentido de

* Professora titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, SP), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro do Grupo Temático de Educação Popular em Saúde (GT EdPop) da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco).

† Ecóloga. Mestre em Educação e doutoranda em Educação no PPGE UFSCar.

‡ Bacharel em Imagem e Som. Mestre e doutor em Educação. Secretário de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar.

Enfermeira. Mestre e doutora em Educação.

1 Uma primeira versão deste ensaio foi apresentada e publicada nos *Anais do IV Seminários de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos*, em 2012.

2 Disponível em <www.processoseducativos.ufscar.br>.

"compartilhar vivências, existências" com as pessoas com as quais pesquisamos. Assim agimos na intencionalidade de construir caminhos de pesquisa onde haja possibilidades de diversos significados do viver serem compartilhados, confrontados, enfim, dialogados. Colocar a convivência como horizonte e possibilidade requer cuidados e processos, como aproximação, inserção, entre outros, nos quais não iremos nos aprofundar.[3]

Nesse caminhar de estudos e trabalhos de pesquisa, temos nos encontrado com pessoas e grupos cujos modos de viver, de compreender e organizar o mundo, cujas cosmovisões incluem a convivência em comunidade em um sentido amplo, o que tem nos levado a reflexões também acerca de nosso conceito de comunidade. Nessas comunidades assim constituídas, essas pessoas constroem conhecimentos, bem como realizam a produção, a reprodução e o aumento qualitativo da vida, no que Dussel denominaria de construção de vida digna (Dussel, 2007). Diremos por ora — e desenvolveremos posteriormente, com exemplos — que, nessas cosmovisões, a comunidade não é formada exclusivamente por seres humanos como cientificamente os entendemos — dotados de corpo anatômica e fisiologicamente definidos como "humanos" dentro de uma racionalidade biomédica. Outros seres humanos, seres, *anima*, ancestrais, natureza, entre tantos outros, podem estar implicados nas relações comunitárias.

Ao termos o diálogo, construção compartilhada de conhecimento, cultura popular, dentre outros, como dimensões, pressupostos fundamentais da Educação Popular, o respeito a tais

3 Àqueles que desejarem conhecer nossas reflexões sobre convivência, sugerimos a leitura do livro *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação* (Oliveira & Sousa, 2014). No capítulo "Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas", encontram-se algumas de nossas reflexões sobre convivência. Também em nosso texto de estudos "Cosmovisão", em sua segunda seção, há um debate específico sobre convivência (Teixeira et al., 2014).

cosmovisões nos coloca o desafio de problematizar interpretações culturais que não as considerem nas metodologias de trabalho e de pesquisa. Problematizar parte de uma recusa em aceitar interpretações folclorizantes e que colocam tais cosmovisões na esfera do exótico ou, quando muito, restritas à descrição contextual do campo e sujeitos de pesquisa. Recusa, ainda, em apenas apreender tais cosmovisões como um modo de construção de conhecimento próprio daquelas pessoas e grupos ou comunidade e a eles restrito, e que, portanto, nada teria a dizer, colaborar com a construção de conhecimento em diálogo com o acadêmico, científico. A construção compartilhada de conhecimento produz um outro conhecimento, diz Valla (1998), o que só é possível se completarmos uma equação capenga que só considera o conhecimento técnico do mediador, diz o autor. Esse processo implica colocar na horizontalidade diferentes modos de ver, ser e construir o mundo.

O fato de os conhecimentos que nos são disponibilizados nesses processos de pesquisar estarem, muitas vezes, além da compreensão da pesquisadora e do pesquisador não deveria ser critério para anulá-los, desqualificá-los ou ainda desconsiderá-los. São oportunidades tanto de reconhecimento de nossa incompletude, quanto de ampliação epistemológica.

Para finalizar esta Apresentação, neste texto nos referiremos a cosmovisões indígenas e africanas. No entanto, ele não se constitui em um estudo sobre tais cosmovisões, pois isso requereria um escrito específico sobre cada uma delas e, mesmo assim, no máximo se conseguiria um recorte ou uma visão geral. Lançaremos mão de alguns depoimentos e informações sobre essas cosmovisões com o intuito de exemplificar questionamentos e reflexões. Certamente outras cosmovisões poderiam ser trazidas, porém, dentro do recorte e foco deste artigo, essas exemplificações

nos pareceram suficientes para a construção do que aqui traremos em relação a trabalhos de pesquisa realizados com pessoas na diversidade de cosmovisões.

Cosmovisões, visões de mundo[4]

Ao afirmarmos o diálogo com pessoas que têm distintas cosmovisões, cumpre-nos indicar, mesmo que de maneira introdutória, o que estamos entendendo por *cosmovisão*.

Para tanto, traremos algumas reflexões realizadas em encontros de aprofundamento de estudos que ocorreram nos anos de 2011 e 2012, em nosso Grupo de Pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos". Tais reflexões foram consubstanciadas no texto de estudo "Cosmovisão", no qual pode ser encontrado um panorama geral acerca do tema, tendo-se como referência alguns autores selecionados para os estudos. Nesse mesmo texto, encontra-se a transcrição de debates sobre "Convivência" ocorridos nos encontros finais, tendo-se como tema problematizador a convivência em metodologias de pesquisas que são realizadas no diálogo entre pessoas e grupos com diferentes visões de mundo (Teixeira et al., 2014).

Importante salientar, primeiramente, o caráter polissêmico do conceito de cosmovisão, como apontam Ribeiro Junior e Costa (2014, p. 54), destacando que esse caráter polissêmico é importante "[. . .] para compreendermos como o conceito pode

4 Para este artigo traremos as duas expressões de forma indiferenciada, mesmo cientes de que, etimologicamente, têm diferentes raízes e que toda palavra não apenas expressa um mundo, um significado, mas também os constrói, e que, portanto, escolher uma palavra é uma escolha também política. (Em Freire e Dussel, por exemplo, encontramos mais comumente o uso de "mundo"). Para o escopo deste texto, nos pareceu que seria o bastante que indicássemos este rodapé, não discutindo, assim, diferenciações entre as duas expressões.

flutuar de acordo com as inspirações teóricas e ideológicas do anunciante".

Os autores indicam que uma possível origem desse conceito estaria na filosofia alemã, e que seria uma tradução da palavra *weltanschauung* que

> é um substantivo feminino composto de duas palavras alemãs: *Welt* — mundo, e *Anschauung* — concepção, percepção, intuição. As diversas traduções do conceito são cosmovisão, biocosmovisão, concepção de mundo, mundividência, visão de mundo e percepção de mundo, dentre outras possíveis em português, e as já bem conhecidas *worldview* e *life-worldview*, em inglês (Meister, 2008, p. 176 e Oliveira, 2008, p. 33.[5] In: Ribeiro Junior & Costa, 2014).

Nessa direção, um autor que tem sido apontado como referência histórica para o estudo acerca de Cosmovisão é o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911), particularmente seu livro traduzido para o português com o título *Os tipos de concepções de mundo*.

Para Dilthey a raiz da cosmovisão é a vida.

> O fundo de que parte todo o pensar e agir é a vida: inconcebível, inexplicável, impérvia ao conceito ou pelo conceito,

5 Mauro Meister. Cosmovisão: do conceito à prática na escola cristã. *Fides Reformata*, São Paulo, vol. 13, n.º 2, pp. 175-90, 2008. Versão digital disponível em <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XIII__2008__2/Cosmovisao_-_Do_Conceito_a_Pratica_na_Escola_ Crista__Mauro_Meister_.pdf>.

Fabiano de Almeida Oliveira. Reflexões críticas sobre Weltanschauung: uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisão numa perspectiva teorreferente. *Fides Reformata*, São Paulo, vol. 13, n.º 1, pp. 31-52, 2008. Versão digital disponível em <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XIII__2008__1/Reflexoes_Criticas_sobre_Weltanschauung_-_Fabiano_de_Almeida_Oliveira.pdf>.

> ela é essencialmente pluralidade de aspectos, transição para opostos reais, luta de formas, é um processo de diversificação e de diferenciação que se desdobra em experiências inéditas. É próprio da vida manifestar-se e objectivar-se em símbolos, suscitar mundos, pois todo o dentro busca expressão num fora. Eis por que ela surge como raiz última da mundividência (Dilthey, 1992, p. 11).

Oliveira & Bogado (2014) apontam que, para Dilthey, é próprio do ser humano procurar o sentido da vida e que por isso constrói mundividências. "A formação das visões de mundo é determinada pela vontade de obter a solidez da imagem do mundo, da precisão da vida, da acção da vontade [. . .]" (Dilthey, 1992, p. 19).

Contextualizando na América Latina, especificamente no Brasil, tomamos as reflexões de Daniel Munduruku. Teixeira & Souza (2014, p. 27) indicam que, para esse autor,

> [. . .] a cosmovisão de um povo define a organização social e as prioridades. Por exemplo, um povo que parte de uma cosmovisão que prioriza a tecnologia, aceita em suas condutas morais e éticas a extração de recursos naturais para garantir seus avanços tecnológicos. Em contrapartida, um povo que parte de uma cosmovisão que prioriza a harmonia, não aceita uma relação de exploração dos recursos naturais.

Essa segunda cosmovisão, nas palavras do próprio autor, é um exemplo de cosmovisão indígena, na qual

> [. . .] tudo é uma coisa só, tudo está em ligação com tudo, e que nada escapa à trama da vida. Segundo o conheci-

> mento tradicional, cada coisa existente — seja ela uma pedra, uma árvore, um rio ou um ser humano — é possuidora de um espírito que anima e a mantém viva e nada escapa disso (Munduruku, 2009, p. 27) .

Teixeira & Souza (2014), discutindo cosmovisões indígenas, indicam que essas cosmovisões servem de base para a criação de regras sociais, políticas e religiosas. A cosmovisão de um povo indígena dá sentido à existência física e cultural desse povo.

> Os povos indígenas brasileiros desenvolveram uma concepção teórica sobre o sentido da vida. Esta cosmovisão está assentada sobre as narrativas místicas que são recontadas e rememoradas a cada instante pela sociedade [. . .] cada sociedade se organiza de acordo com o seu modo de compreender e se relacionar com o mundo (Munduruku, 2009, pp. 48-9).

Referindo-se a visões de mundo "enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar e construir existência próprias do mundo africano", Silva denomina como africanidades as manifestações históricas diretamente vinculadas a essas visões. Em relação às africanidades brasileiras, esclarece que

> são formadas tanto pelas heranças — conhecimentos, valores, tecnologias, tradições religiosas — transportadas pelos escravizados, em seus corpos, saberes, sentimentos, espiritualidade, durante quatro séculos, como pelas recriações dessas heranças e pela constituição de novas formas para o ser, viver e conhecer (Silva, 2009, p. 43).

Ancestralidade, negritude, corpo, são compreensões-chave acerca dos modos de ser e viver que se enraízam em sabedoria africana. Citando Oliveira (2007), Silva (2009) indica que o corpo,[6] seguindo a matriz africana, tem de ser compreendido

> a partir dos três princípios fundamentais da cosmovisão africana: diversidade, integração e ancestralidade [. . .]. O corpo é diverso desde sua constituição biológica, quanto em seus múltiplos significados culturais. É integração, posto que é a condição de qualquer relação e a base da interação dos seres e da interação entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é a tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição, uma vez que esta é um baluarte de signos, que significam os corpos (Oliveira, 2007, p. 100. In: Silva, 2009, p. 44).

Para Teixeira & Souza (2014), o conceito de cosmovisão tem aplicação não apenas em sociedades tradicionais, que possuem uma tradição de estrutura forte e estreitas relações entre os distintos âmbitos de ação. Aplica-se também em sociedades modernas, caracterizadas tanto por sua fragmentação, múltiplicidade, desconexão, relações virtuais, quanto por fortes tentativas de conexão e busca pelo sentido da vida.

Finalizando este tópico introdutório sobre Cosmovisões, trazemos Estermann & Peña Cabrera (1997) e seu alerta de que a distinção entre cosmovisão e filosofia pode estar a serviço da hierarquização e, portanto, da colocação em um patamar in-

6 Tão central nos estudos em saúde.

ferior da perspectiva que parte da experiência de povos originários. Referindo-se particularmente aos povos andinos, os autores refletem que uma dada construção conceitual de uma filosofia andina, ao carecer de palavras ocidentais que deem conta dessa perspectiva, pode não ser considerada como filosoficamente interessante, enquadrando-a como mito, superstição, lenda e magia.

> Hablar de "filosofía andina" significa entonces despedirse de un concepto académico muy limitado de la filosofía y racionalidad en general. El vocabulario purista del pensamiento europeo llamaría a este conglomerado de "ideas": "Weltanschauung" (cosmovisión), "fe religiosa" o "ideología"; pero sin darse cuenta de que al hablar así igualmente es ideológico. Poner como absoluto el pensamiento occidental y tomarlo como norma obligatoria significaría una vez más insertarse a la tradición colonialista del genocidio cultural (Estermann & Peña Cabrera, 1997, p. 7).

Escolhemos esse alerta dos autores para finalizar este tópico sobre Cosmovisões para reafirmarmos que o debate sobre o conceito de cosmovisão é um debate polissêmico, como já dito anteriormente, e acrescentarmos que também é um debate aberto a outras perspectivas e epistemologias, sobretudo as construídas ao Sul,[7] como se verá a seguir.

7 Sul aqui entendido para além da delimitação geográfica (ou territorial), mas também de forma metafórica; Sul que gera resistências, pensamentos, conhecimentos, epistemologias. Para uma introdução a esse entendimento sugerimos o texto de Marco Raúl Mejía Jimenes. *La educación popular: una expresión de construcción de lo propio. En búsqueda de las epistemes desde el Sur*. Trabalho apresentado na 35.ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Porto de Galinhas, 2012.

Ecologia de saberes e epistemologias

Considerando-se os vários movimentos sociais, os saberes tradicionais de povos originários, as novas emergências políticas — como resistências ao capitalismo global —, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe uma ecologia de saberes. O autor parte da crítica a uma única epistemologia, a epistemologia científica, dizendo que o conhecimento científico teve como desígnio original "converter este lado da linha em sujeito do conhecimento e o outro lado em objeto de conhecimento" (p. 56). Uma epistemologia colonialista que "[. . .] divide as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis e os que são inúteis, ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento" (Santos & Meneses, 2010b, p. 20).

Para explicar a ecologia de saberes, o autor utiliza a metáfora da linha da zona abissal, que é conceito trazido da ciência ecológica para designar o local que corresponde às profundezas marinhas, onde não há vegetação verde, não há luz, pois está situada entre dois mil e cinco mil metros de profundidade submarina. A partir da analogia, torna-se possível compreender o que historicamente vem acontecendo com os pensamentos não ocidentais, que são tratados pelo pensamento moderno ocidental como estranhos, incompreensíveis e incapazes de produzir conhecimentos relevantes ao mundo. De acordo com Santos (2010), o sistema mundo está dividido por essa linha abissal que ele também denomina como radical, fazendo que a realidade social exista em dois universos: o que está desse lado da linha e o que está do outro lado da linha.

A ecologia de saberes proposta por Santos parte da diversidade do mundo. Nela, encontramos algo que nos é familiar

em nossos trabalhos de Educação Popular. Dizem Santos & Meneses: "*Toda experiência social produz e reproduz conhecimento*", ou então "*Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais*" (2010b, p. 15). Em diversas produções de conhecimento, há várias epistemologias que, portanto, supõem as condições do que conta como conhecimento válido, tornando a experiência social intencional e inteligível. Todo conhecimento válido, diz Santos, é contextual, portanto, cultural, político. Todos os conhecimentos "*sustentam práticas e constituem sujeitos*" (2007, pp. 88-9).

No entanto, a escola, ao selecionar os conhecimentos tidos como válidos para serem contemplados em suas disciplinas,

> tem desconsiderado a multiplicidade de origem histórica e étnico-racial de cada um e de seu grupo de origem e gerado *sofrimento*, com as tentativas, às vezes exitosas, de desenraizamento (Silva, 2011, p. 165).

Entendemos que o reconhecimento de outras epistemologias, ao ampliar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, pode se constituir em terreno propício a processos de educação das relações étnico-raciais e combate a discriminações.

O reconhecimento da diversidade cultural do mundo não significa necessariamente o reconhecimento da diversidade epistemológica (Santos & Meneses, 2010a). A ecologia de saberes subscreve-se como "[. . .] *conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante*". Valoriza os "*saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido*" (Santos & Meneses, 2010a, p. 11), possibilitando um diálogo horizontal entre os diferentes conhecimentos.

Convivências no processo de pesquisar — qual alteridade?

Quando falamos em convivência, estamos nos referindo a um "com" que não hierarquiza sujeitos e falamos de alteridade. Em geral, pensamos esse "com" onde o outro é um ser humano dentro do entendimento mencionado anteriormente: anatômica e fisiologicamente definido como ser humano dentro de uma racionalidade biomédica. Nesse pensamento, a convivência é a "vivência com", o "compartilhar existência com" esse outro ser humano, na alteridade. A comunidade de trabalho é constituída por esses seres humanos, implicados em um projeto de sociedade. Porém, examinando algumas cosmovisões que ampliam tal comunidade para além desses seres humanos, surge a pergunta: como nos situaríamos em uma ecologia de saberes em diálogo com essas cosmovisões? Iremos, a seguir, exemplificar com algumas cosmovisões, para irmos dando uma forma mais clara à nossa pergunta.

De uma forma incisiva, Fernando Huanacuni, indígena aymara, nos diz que

> [. . .] quando falamos de comunidade, não falamos só de humanos. Comunidade é tudo: animais, plantas, pedras e para mudar o sentido de um rio o indígena vai dizer: "não, calma, espera, vamos pedir permissão para os nossos ancestrais e vejamos se é bom", enquanto o capitalista diz: "Claro que é bom, aqui vamos produzir". Ele não vê importância no espiritual, não o sente. Por isso ainda não está entendendo (*Brasil de Fato*, 2009, p. 1).

O "nós" do indígena aymara vai além do eu e você, porque não vivemos sós. Diz Huanacuni: "*Eu trabalho, você trabalha, mas não é por isso que existe vida. Existe vida porque existe sol, porque existem ciclos, porque existe chuva, porque existem sementes, porque existem rios, porque existem montanhas, porque existem árvores*". É preciso entender que "*[. . .] a vida é uma complementação e reciprocidade do todo, um equilíbrio perfeito [. . .] nós não somos seres humanos e natureza, mas parte da natureza, não somos superiores*" (*Brasil de Fato*, 2009, p. 1).

Huanacuni atribui a desensibilização para esse "nós" à colonização, que individualizou o pensamento. Diz ele que é necessário agora nos naturalizar e nos fazer voltar ao conceito comunitário. E alerta:

> [. . .] os latino-americanos têm que se encontrar com os indígenas, para depois poder dialogar com a Europa. O seu pensamento não está relacionado com o movimento indígena, tornaram o movimento indígena invisível porque pensavam que ele era inferior. Eles simplesmente imitaram a Europa. Dizem América Latina, percebe? Para nós, somos Abya Yala, assim chamamos nosso continente há milhares de anos. [. . .] O indígena amazônico ainda briga com os garimpeiros. Estes destroem florestas, destruíram árvores mãe, árvores pai, árvores de milhares de anos, as cortaram para mandar para o mundo ocidental. Para nós, são as avós, os avôs, é vida, são nossos mestres (*Brasil de Fato*, 2009, p. 1).

É o que também encontramos na cosmovisão de grupos indígenas amazônicos que fazem uso do Ayuhasca, nos quais o contato com os espíritos implica uma noção ampliada da

alteridade. É o que nos indica Maria Betânia Albuquerque, pesquisadora junto a essas comunidades (Albuquerque, 2009). Ela fala de uma cosmovisão que não separa ser humano e natureza, ser humano e animal. Não há um momento de ruptura, mas de continuidade. O mundo humano se prolonga no mundo dos animais, que os implica em uma interpelação dinâmica que forma os ecossistemas do mundo.

Informa-nos, a pesquisadora, que há "*essências espirituais inerentes à natureza que são determinantes da forma como esses grupos se relacionam com os objetos, animais, plantas e seres humanos, vivos ou não*" (Albuquerque, 2009, p. 16) e que constituem culturas. Uma ontologia fundada no animismo, que admite a dimensão social das relações entre humanos e não humanos. O positivismo, fonte da ciência moderna, explica ela, separou a pessoa da natureza, *anima* de corpo. Dicotomia que não existe nessas cosmovisões apontadas acima.

Na ontologia ocidental, somos todos animais. É o espírito que diferencia o ser humano. Na cosmovisão acima, há a espiritualização de tudo: seres humanos, animais, plantas. A divindade presente em tudo.

> Se o espírito permeia todo corpo vivo, isto alarga sobremaneira a perspectiva da alteridade, em geral circunscrita ao mundo humano, passando a incluir todos os seres nas suas mais diferentes formas de manifestação (Albuquerque, 2009, p. 20).

Ainda refletindo sobre comunidade, trazemos a visão Africana Tradicional na concepção de Tedla (1997). Em tal visão, o sentido de comunidade está ligado diretamente à afirmação da vida. O conceito de comunidade emerge do enten-

dimento de estar vinculada à vida e de formar a rede da vida. Dessa ideia segue o imperativo ético de não tratar o outro ou a natureza como uma coisa, mas como algo que é parte de você mesmo. Por isso, a consciência não é uma consciência do corpo, mas é a consciência do fluxo da vida na comunidade e no mundo. Para a autora, o "eu" somente é compreendido em relação com o "nós" porque estão fundidos. Nessa rede estão presentes os ancestrais, pois na base da história e das culturas de raiz africana está a ancestralidade. Os ancestrais mantêm a conexão dos afrodescendentes com o continente mãe, com o mundo africano (Silva, 2009).

> Os ancestrais são os fundadores dos diversos grupos humanos. Os ancestrais não somente fundam comunidades, mas também lhes garantem vida e permanência nos tempos e espaços (Silva, 2009, p. 43).

Traremos, para exemplificar essas cosmovisões, pesquisa feita por Vivian Parreira da Silva (2011), junto ao grupo de congada do Terno Marinheiro de São Benedito, em Uberlândia (MG), constituída por mulheres e homens, negras e negros. Entendemos, como a autora, que a congada tem uma "*história intimamente ligada às origens africanas dessa manifestação*" (p. 18), sendo uma "*manifestação tradicional de matriz africana que estrutura a vida dos sujeitos que a praticam*" (p. 75).

Relata, a pesquisadora, que a convivência entre os participantes é uma constante, sendo a construção de conhecimentos feita de maneira coletiva, colaborativa e respeitosa. Entretanto, além desses conhecimentos construídos com os demais participantes, Silva (2011) nos mostra que

> Os ensinamentos são transmitidos também por meio da relação entre as pessoas do grupo com seus antepassados, com os ancestrais, com os santos católicos e com as entidades de umbanda. Pedir conselhos aos mais velhos e aos ancestrais sobre o que fazer, sobre a hora certa de ensinar e aprender também faz parte da vida congadeira. Dizer que vão consultar Nossa Senhora do Rosário e São Benedito sobre alguma dúvida ou aprender a música com o preto velho e sonhar com São Benedito e Nossa Senhora do Rosário dando conselhos são saberes que estão presentes na tradição do Marinheiro de São Benedito (p. 116).

O encontro com essas cosmovisões aqui exemplificadas nos traz um especial desafio à convivência metodológica. Se entendemos convivência como vivência na alteridade e se buscamos a constituição de uma comunidade de trabalho de pesquisa assentado, entre outros pilares, no do diálogo entre sujeitos e seus saberes, precisamos começar a entender que, em outras cosmovisões, comunidade é muito mais do que o que estamos compreendendo na epistemologia científica eurocêntrica.

Algumas perguntas podem ajudar a olhar para esse desafio e a construir caminhos e processos para seu enfrentamento, tais como: a compreensão dos processos educativos que se dão nas relações comunitárias implicaria ampliar nossa visão de comunidade para melhor compreender tais processos em outras cosmovisões? Como compartilhar vivências, ou seja, conviver, considerando que nas vivências que o outro compartilha comigo há muito mais seres envolvidos do que eu (pesquisador e pesquisadora formado(a) dentro de uma perspectiva eurocêntrica) possa inicialmente imaginar? O trabalho dialógico com esses grupos requereria como ponto de partida o entendimento das

suas cosmovisões ou, mais do que isso, a construção compartilhada de conhecimentos com esses grupos implicaria o acolhimento como válidos dos conhecimentos construídos nas relações nessa comunidade ampla?

Como dizem Paulo Freire & Antonio Faundez (1998), as perguntas atiçam nossa curiosidade e podem nos ajudar a desenvolver um pensamento criativo. Perguntas que são provisórias sempre, assim como as respostas o são. Procuramos, neste ensaio, traçar argumentos de modo que juntos e juntas pudéssemos ir construindo sentidos às perguntas acima colocadas e a questões mais amplas relacionadas às metodologias de pesquisa em Educação Popular. Apresentamos tais problematizações para que possamos ir construindo, juntos e juntas, alguns outros sentidos ao nosso processo de pesquisar e estar no mundo, de forma crítica e compromissada.

Com essas perguntas, encaminhamos o final deste ensaio, abrindo-nos para possibilidades desafiadoras aos nossos processos de pesquisar. Como nos ensina Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em nossos encontros no Grupo de Pesquisa, o avanço do conhecimento, a construção de um outro projeto de mundo e de sociedade implicam sairmos do lugar confortável, nos lançarmos a quefazeres, a questões que, mesmo analisadas de forma detida, nunca se encerram em respostas finais, mas, sim, encaminham novas questões. Olhar detido na e para a diversidade, como também ela nos ensina.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. *Uma heresia epistemológica: as plantas com sujeitos do saber*. Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais. Laboratório Associado, Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra. 2009. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/328.pdf>. Acesso em 2-11-2012.

AUSTIN, Alfredo López. Tras un método de estudio comparativo entre cosmovisiones mesoamericana y andina a partir de sus mitología. *Anales de Antropología* Universidad Nacional Autónoma de México, México, vol. 32, n.º 1, pp. 209-40, 1995.

BRASIL DE FATO. "Nosso modelo não é comunista, mas comunitário", afirma aymara da Bolívia. Ed. de 13-7-2009. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/3275>. Acesso em 15-10-2012.

DILTHEY, Wilhelm. *Os tipos de concepção de mundo*. Trad. Artur Morão. Lusofia: Press. Portugal, 1992. Disponível em <www.lusosofia.net/textos/dilthey_tipos_de_concep_ao_do_mundo.pdf>. Acesso em 20-3-2013.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular; Buenos Aires: Clacso, 2007.

ESTERMANN, Josef & PEÑA CABRERA, Antonio. Filosofia Andina. *Cuaderno de Investigación en Cultura y Tecnología Andina*, n.º 12, Iquique/Chile y Puno/Peru: Iecta e Cidsa, 1997. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/162855788/Filosofia-Andina-J-1997-Josef-Estermann-Antonio-Pena-Libro-Filosofia>. Acesso em 2-11-2012.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por um pedagogia da pergunta*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 13.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. *Banquete dos deuses. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. 2.ª ed. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez & BOGADO, Adriana. Cosmovisão: Um estudo a partir do livro "Os tipos de concepção de mundo" de Wilhelm Dilthey. In: TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SOUZA, Erivelto Santiago; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; COSTA, Reijane Salazar; SOUZA, Rosângela Pereira de; ALMEIDA, Sara; BOGADO, Adriana; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; FIDELIX, Ana Paula & SOUZA, Tiago Zanqueta. *Cosmovisão. Acompanha seção de debates sobre Convivência. Texto de Estudos*. São Carlos: Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, Pós-Graduação em Educação da UFSCar – PPGE/UFSCar, 2014. Disponível em <http://www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao_versao_final_abril2015.pdf>. Acesso em 5-2-2017.

OLIVEIRA, Maria Waldenez & SOUSA, Fabiana Rodrigues (orgs.).

Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: Edufscar, 2014.

RIBEIRO JUNIOR, D. & COSTA, R. S. Cosmovisão na perspectiva teorreferente: um estudo a partir dos textos "Reflexões críticas sobre Weltanschauung: uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisão numa perspectiva teo-referente", escrito por Fabiano de Almeida Oliveira, e "Cosmovisão: do conceito à prática na escola cristã", escrita por Mauro Meister. In: TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SOUZA, Erivelto Santiago; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; COSTA, Reijane Salazar; SOUZA, Rosângela Pereira de; ALMEIDA, Sara; BOGADO, Adriana; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; FIDELIX, Ana Paula; SOUZA, Tiago Zanqueta. *Cosmovisão. Acompanha seção de debates sobre Convivência. Texto de Estudos*. São Carlos: Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, Pós-Graduação em Educação da UFSCar – PPGE/UFSCar. São Carlos, 2014. Disponível em <http://www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao_versao_final_abril2015.pdf>. Acesso em 5-2-2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, 79, pp. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 31-83, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (a). Prefácio. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 11-3, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (b). Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 15-27, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A palavra é: africanidades. *Presença Pedagógica*, vol. 15, n.º 86, pp. 42-7, mar.-abr. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Vivian Parreira. *Do chocalho ao bastão: processos educativos do Terno de Congado Marinheiro de São Benedito – Uberlândia – MG*. Mestrado em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

TEDLA, Eleny. *Sankofa, African thought and education*. Nova York: Peter Lang, pp. 1-41, 1995.

TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SOUZA, Erivelto Santiago; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; COSTA, Reijane Salazar; SOUZA, Rosângela Pereira de; ALMEIDA, Sara; BOGADO, Adriana; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; FIDELIX, Ana Paula; SOUZA, Tiago Zanqueta. *Cosmovisão. Acompanha seção de debates sobre Convivência. Texto de Estudos*. São Carlos: Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, Pós-Graduação em Educação da UFSCar – PPGE/UFSCar. 2014. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao_versao_final_abril2015.pdf>. Acesso em 5-2-2017.

TEIXEIRA, Irai Maria de Campos & SOUZA, Erivelto Santiago. Cosmovisão do povo Munduruku: perspectiva indígena amazônica – texto baseado no livro "Banquete dos Deuses. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira" de Daniel Munduruku. In: TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SOUZA, Erivelto Santiago; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; COSTA, Reijane Salazar; SOUZA, Rosângela Pereira de; ALMEIDA, Sara; BOGADO, Adriana; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; FIDELIX, Ana Paula; SOUZA, Tiago Zanqueta. *Cosmovisão. Acompanha seção de debates sobre Convivência. Texto de Estudos*. São Calos: Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, Pós-Graduação em Educação da UFSCar – PPGE/UFSCar. 2014. Disponível em <http://www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao_versao_final_abril2015.pdf>. Acesso em 5-5-2017.

VALLA, Victor Vincent. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 14, supl. 2, pp. 7-18, 1998.

Eymard Mourão Vasconcelos*

O SIGNIFICADO DA VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO ESPIRITUAL NAS POLÍTICAS DE SAÚDE EM UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E LAICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A consolidação da medicina científica e do processo de secularização com a modernidade resultou no banimento da consideração da dimensão espiritual na pesquisa acadêmica em saúde, na formação profissional e na organização das instituições públicas de saúde. No entanto, nos últimos trinta anos, assistiu-se a uma grande valorização da discussão sobre espiritualidade no debate das ciências em saúde, em parte, devido ao surgimento de grande número de trabalhos científicos mostrando forte associação estatística entre vida religiosa e a melhoria da saúde.

Vários debates, no campo da saúde coletiva, têm levantado a preocupação sobre se esta revalorização da consideração da dimensão espiritual no campo da saúde não seria um retrocesso

* Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador do Vepop-SUS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde e da Rede de Educação Popular e Saúde.

no processo de secularização, que tantos benefícios tem trazido à organização da vida social da humanidade nos últimos três séculos.

Este trabalho busca sistematizar e aprofundar essas questões, inspirando-se em debates sobre o tema, que vêm ocorrendo na Rede de Educação Popular e Saúde[1] (Redepop), desde meados da década de 1990, e em estudos no campo das ciências humanas. É uma tentativa de buscar caminhos para o processo de secularização da sociedade, de uma forma que não impeça a consideração aberta e pública das interligações entre dimensões espirituais e materiais nas práticas sociais, em situações em que elas estão presentes de forma integrada na realidade.

A separação entre medicina e religiosidade na modernidade

O surgimento e consolidação da medicina científica com a modernidade[2] tornaram hegemônico o modelo ou paradigma newtoniano-cartesiano[3] de explicação do ser humano, de suas doenças e das estratégias de cura, denominado de modelo biomédico. Nele, o corpo humano é considerado uma máquina, que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que

1 Articulação de educadores populares no campo da saúde, surgida em 1991 no Brasil. Para mais informações, consultar o *site* <http://redepopsaude.com.br/>.

2 Conjunto de transformações operadas na economia, política, organização social e cultura que tem caracterizado os últimos dois séculos, tendo começado a se instalar rapidamente na Europa a partir da Revolução Francesa de 1789 e se expandido para todo o planeta, difundindo seus valores, instituições e técnicas (Bobbio, Matteuci & Paquino, 1995, p. 768).

3 Os termos *newtoniano* e *cartesiano* se referem respectivamente aos pensadores Isaac Newton (1642-1727) e René Descartes (1596-1650), que, com suas pesquisas em matemática, astronomia e física, foram criando os elementos fundamentais do método com que a ciência moderna lida com seus objetos de estudo.

são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular e das leis da física. O papel dos profissionais de saúde é intervir física ou quimicamente para consertar o defeito no funcionamento do mecanismo enguiçado (Capra, 1990).

A partir dessa perspectiva, a vida, entendida globalmente, não desperta interesse do modo científico de conhecimento, que só se ocupa com o que é nela mensurável. Na tradição da biomedicina,[4] o importante é estudar o funcionamento de cada parte do corpo humano e buscar instrumentos para atacar as doenças; seu objeto central de estudo são as doenças, que passam a ser catalogadas em entidades patológicas, definidas anatômica e quimicamente.

Esse padrão de condução da pesquisa científica e do trabalho em saúde, como um modo particular de olhar a realidade, na maioria das vezes, passou a ser considerado como natural na tradição científica de organização do conhecimento, que foi se consolidando na humanidade, a partir do século XVI. Nele, a razão tornou-se o único instrumento aceito como legítimo de compreensão da vida e de definição dos caminhos de organização da sociedade capaz de levar ao progresso e ao bem-estar, desvalorizando as percepções oriundas dos sentimentos, da intuição, da inspiração poética e da vivência religiosa. As importantes conquistas do modelo biomédico no alívio do sofrimento, no prolongamento da vida e na conquista de maior vigor físico pela parcela da humanidade que a elas teve acesso, muito contribuíram para a consolidação do paradigma newtoniano-cartesiano de conduzir a pesquisa sobre a realidade.

A visão de mundo subjacente a essa tradição de organização do conhecimento — elaborada a partir da física de Newton,

4 Aqui o termo *biomedicina* está se referindo ao modelo teórico de analisar e intervir sobre o corpo e, não, à nova profissão de saúde.

da astronomia de Copérnico e Galileu, bem como do método científico de Descartes (todos eles homens religiosos) —, é dualista: o mundo é dividido em duas dimensões, o mundo da matéria e o mundo do espírito. As ciências construídas na modernidade analisam o mundo da matéria, deixando para a filosofia e a teologia o mundo do espírito. Não negam o mundo do espírito, mas o percebem separado da realidade concreta. A influência das dimensões chamadas de espirituais atrapalharia o estudo da realidade material de forma objetiva. Foi uma divisão necessária para superar o entrave que a interferência das igrejas cristãs estava significando ao desenvolvimento do conhecimento.

Mesmo para alguns cientistas religiosos da modernidade, essa separação seria importante. Para eles, Deus seria o grande arquiteto que planejou as leis da grande máquina que é o cosmo e das suas máquinas menores — entre elas, os seres vivos. Entretanto, cabe ao homem conhecer estas leis e ordená-las em função de seus projetos. Para isso, precisa ser objetivo, não deixando sua análise ser confundida por sua subjetividade, exigindo, portanto, radical separação entre seu trabalho técnico e a vida religiosa.

Internamente ao debate científico, todo o saber vindo da vivência espiritual é considerado como algo pré-moderno e precisa ser desprezado nas análises da realidade material da existência. Essa avaliação tende, para um grande número de cientistas com a vida pessoal muito centrada no trabalho de pesquisa, a ser generalizada para a consideração de todas as outras dimensões da existência. O entusiasmo com os resultados do método newtoniano e cartesiano de investigação levou muitos acadêmicos a torná-lo também referência para pensar as dimensões não materiais da vida. Assiste-se, então, com o avanço da modernidade, a uma progressiva descrença dos cientistas com as considerações religiosas sobre o sentido da existência.

Assim, para o filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), pioneiro na constituição da sociologia, a religião produziria um saber primitivo, cheio de fantasias e, muitas vezes, fanático, que deve ser substituído pelo saber crítico e científico. Para o filósofo e economista político Karl Marx (1818-1883), a religião seria uma enfermidade: ópio, alienação e falsa consciência de quem ainda não se encontrou ou de quem voltou a se perder. A abolição da religião, enquanto felicidade ilusória do povo seria necessária para sua felicidade real.

Para Sigmund Freud (1856-1939), médico fundador da psicanálise, ela seria a ilusão da mente neurótica ao procurar se pacificar com o desejo de proteção e tornar o medo suportável. Para o sociólogo alemão Max Weber (1818-1961), a religião, apesar de seu poder de transformação da sociedade, tende a desaparecer no processo de racionalização, secularização e desencantamento do mundo. Outros, como os filósofos da ciência Popper (1902-1994) e Carnap (1891-1970) da Escola de Viena, a veem como algo sem sentido para a ciência, pois seus discursos não têm um objeto verificável (Boff, 1996, pp. 59-69). Estes últimos, no Manifesto do Círculo de Viena (1929), afirmaram: "*Não há mistérios; há problemas. E os problemas podem ser claramente formulados, investigados e resolvidos [. . .]. Só existe o conhecimento experimental que se apoia sobre o imediatamente dado*".

Vai se tornando dominante na cultura ocidental a noção de que só é racional e só pertence ao mundo da verdade, do aceitável e da linguagem coerente e significativa aquilo que provém da ciência e da comprovação experimental ou estatística. Assim, o antropólogo inglês Evans-Pritchard (1902-1973) afirmou, em 1986,[5] que quase todos os antropólogos de sua geração

5 E. E. Evans-Pritchard. A religião e os antropólogos. *Religião e Sociedade*, vol. 13, n.º 1, p. 11, mar. 1986.

sustentavam que fé religiosa é uma ilusão, um curioso fenômeno que logo será extinto e que pode ser explicado com expressões, tais como "compensação e projeção" ou, no máximo, como algo que se mantém por sua utilidade na manutenção da solidariedade social (Libânio, 2002, pp. 129 e p. 17). O ateísmo tornou-se uma atitude reveladora de elegância intelectual no meio acadêmico.

Como resultado desse movimento intelectual iluminista,[6] que gerou o modelo racionalista de conhecimento das ciências modernas, a partir do século XVII se assiste a um progressivo processo político de separação entre a Igreja e o Estado, entre a vida religiosa e a organização do funcionamento das instituições públicas, que se denominou de laicização (por muitos, chamado de secularização). Já em 1689, o pensador inglês John Locke (1632-1704) defendia: "*o Estado nada pode em matéria puramente espiritual e a Igreja nada pode em matéria temporal*" (Bobbio, Mateucci & Paquino, 1995, p. 671), propondo, assim, a radical separação da Igreja e do debate religioso na condução da organização política da sociedade. Progressivamente, vai se tornando ilegítima a presença de práticas religiosas nas instituições públicas.

No início da história da humanidade, as religiões serviram como base da organização política dos vários povos, mediante a criação de imagens simbólicas e motivações que sustentavam suas identidades culturais e legitimavam e orientavam o funcionamento de suas instituições. No entanto, com o processo de

6 Movimento de ideias que teve origem no século XV, mas que se expande especialmente no século XVIII, criando uma atitude intelectual de grande crença na razão como instrumento para a construção de uma sociedade feliz e justa pela superação das "trevas", denominação usual à tradição cultural e institucional então dominante, marcada pela necessidade de manutenção dos privilégios da nobreza e da Igreja, que se impunham de forma obscura (Bobbio, Mateucci & Paquino, 1995, pp. 605-7).

racionalização trazido pela modernidade, a religião vai perdendo progressivamente o seu poder de ser referência para organização social. O Estado, fundado em bases racionais, vai assumindo o papel de assegurador da unidade e coesão social que antes cabia às instituições religiosas (Libânio, 2002, p. 124). Essa transformação foi de grande importância para a construção do processo de democratização iniciado no Ocidente.

No Brasil, o início da vida republicana acelerou muito esse processo, que refletiu principalmente no cotidiano das escolas públicas, por meio do debate sobre a exclusão do ensino religioso nestas. As políticas de saúde que começaram a se estruturar de forma mais ampla no Brasil a partir do início do século XX também são muito marcadas pelo laicismo.

A religião, no entanto, não desapareceu com a modernidade. Sua perda de importância na vida política correspondeu também a um processo de individualização, em que sua importância passou a ser concentrada na vida privada das pessoas. No século XXI, ela continua presente de forma importante na vida pessoal dos pacientes (Berger, 1996). Segundo o Censo Demográfico de 2000 realizado pelo IBGE, 93% da população se considera religiosa. Estudos contemporâneos também mostram como a vivência religiosa é importante na vida particular dos profissionais de saúde e pesquisadores universitários (Carvalho, 1992).

As práticas religiosas estão interferindo, de formas muito variadas, nas iniciativas de saúde desses diversos atores, seja dando significado aos acontecimentos e atitudes, seja como motivação interior das iniciativas dos profissionais de saúde e dos pacientes. Entretanto, a forte presença da religião na vida de todos esses atores envolvidos no enfrentamento dos problemas de saúde não tem se refletido no debate científico sobre o trabalho em saúde.

Por causa da suspeita do modelo newtoniano-cartesiano de ciência em relação à consideração de aspectos religiosos na investigação acadêmica, profissionais, professores e pesquisadores do setor saúde se envergonham de trazer para o debate científico e para a discussão aberta, nos espaços de formação dos recursos humanos em saúde, os saberes e vivências religiosas tão importantes em suas vidas particulares e, até mesmo, em suas práticas profissionais. Dessa forma, as práticas religiosas têm estado presentes no trabalho de saúde de forma pouco crítica e elaborada, na medida em que nele se infiltram de um modo não assumido e debatido. Apesar de o elemento religioso estar presente de modo importante na forma como os pacientes elaboram suas crises de saúde, os profissionais não têm espaço para discutir como lidar com ele. Acabam utilizando suas convicções religiosas pessoais de forma acrítica.

O modelo newtoniano-cartesiano de ciência na saúde começou a entrar em crise nos países desenvolvidos notadamente a partir da segunda metade do século XX, quando se constata o pequeno impacto das ações médicas nos níveis de saúde de suas populações, agora predominantemente acometidas por doenças crônico-degenerativas. A crise orçamentária do Estado capitalista, a partir da década de 70 daquele século, exigindo uma reformulação das políticas de saúde, ampliou a crítica ao modelo biomédico centrado na doença, no uso intensivo de tecnologia e, portanto, gerador de gastos financeiros crescentes.

Estudo multicêntrico realizado no Canadá, Dinamarca, França, Alemanha, Holanda, Espanha, Reino Unido e Estados Unidos mostrou que, entre 1970 e 1990, os gastos *per capita* em saúde aumentaram 6,5 vezes (Mendes, 1996, p. 15). Além disso, a insatisfação da sociedade, decorrente da progressiva percepção dos limites do caráter especializado e fragmentado da

prática médica, de seu alto custo e de sua insuficiência no enfrentamento de problemas globais, tem sido campo fértil para o florescimento de novas tentativas de superação dessa situação. Multiplicam-se e expandem-se as chamadas terapias alternativas (homeopatia, acupuntura, medicina natural, medicinas energéticas, biodança, regressão a vidas passadas, florais, etc.). Dentro da própria medicina, ampliam-se estudos sobre as dimensões sociais e subjetivas envolvidas nos processos de adoecimento e de cura.

Essas críticas ao modelo biomédico se encontram dentro de um movimento cultural mais amplo de crítica ao racionalismo trazido pela modernidade, por muitos chamado de movimento pós-moderno, que procura evidenciar a falácia de um conhecimento objetivo, não influenciado pela subjetividade, bem como o efeito catastrófico e autoritário das ações humanas orientadas por uma racionalidade que não reconhece e nem discute abertamente as suas motivações subjetivas e filosóficas. Cria-se um clima de desencantamento com as iniciativas institucionais, estatais ou privadas, justificadas por um discurso puramente racionalista.

O historiador Eric Hobsbawm, expressando bem esse sentimento, afirma que o século XX, iniciado cheio de esperanças de emancipação da humanidade pelo incrível progresso da ciência, que já se descortinava, se mostrou o mais assassino que se tem registro, tanto na escala, frequência e extensão das guerras que o preencheram, como também pelo volume incomparável de catástrofes humanas que produziu — desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático. Tendo sido desenvolvidos meios sem precedentes para salvar, prolongar e intensificar a vida, foi o século que, pela primeira vez, colocou a totalidade da civilização em perigo de extinção, mediante o

desenvolvimento de meios, também sem precedentes, de destruir a vida. Para ele, se a humanidade quiser ter um futuro com dignidade, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente (Hobsbawm, 1995, p. 562).

No movimento iluminista, iniciado no século XV, foi importante o esforço intenso de separação da investigação científica em relação ao pensamento religioso e à interferência das poderosas instituições religiosas, de forma que superasse a situação, existente na Idade Média, de controle da produção do conhecimento pela Igreja, tão marcada pelo dogmatismo e pela redução da subjetividade humana à sua dimensão religiosa. No entanto, vai ficando cada vez mais evidente que a atual negação da subjetividade na ciência moderna acabou gerando uma idolatria da razão instrumental, que se mostrou extremamente perversa. A razão é manipulada inconscientemente pelas vontades do pesquisador e ela pode ser extremamente autoritária.

O totalitarismo é um ponto de chegada sempre que se aplica radicalmente uma proposta valorizada por ser considerada extremamente racional. Ele é um efeito de uma vontade demasiadamente imperiosa de aplicar a razão universal em situações particulares (Lyotard, 1985). Para este autor, as duas experiências mais autoritárias e perversas vividas no século XX, o nazismo e o estalinismo, se baseavam na tentativa de impor à humanidade projetos de reorganização social, estruturados de uma forma que se acreditava ser extremamente racional. A convicção no caráter racional desses projetos justificou e motivou a repressão violenta dos opositores.

A revalorização da dimensão religiosa a partir do final do século XX

Se a modernidade capitalista resultou em um grande esvaziamento das considerações religiosas na organização da vida política e das análises científicas, de outro lado, resultou também numa sociedade globalizada, onde as trocas culturais são intensas, as ofertas de mercadorias são ilimitadas e as pessoas foram libertadas das antigas tradições culturais que constrangiam suas aspirações, gerando expectativas de tal amplitude que ela mesma não consegue realizar.

O pensamento moderno lida com essa insatisfação (alimentada pelos anseios expandidos por ela própria) com o que alguns autores, como Martelli,[7] citado por Libânio (2002, p. 148), chamaram de uma religiosidade atípica, uma religiosidade sem Deus, ou seja, uma fé no futuro a ser construído pela própria humanidade, com a técnica, a racionalidade, a liberdade individual e organização política ou o livre mercado. Em nome desse futuro alardeado por essa crença radical na racionalidade e nas tecnologias, se aceitam grandes sacrifícios. É uma fé porque é uma crença com extrema convicção e uma entrega com intensa energia a projetos de emancipação humana, como o nazismo, o comunismo e o liberalismo, cujos resultados não estão comprovados por estudos empíricos. A perda do encantamento com esses projetos, anunciados como construídos pelo poder da razão humana, após a percepção de seus limites, fortaleceu a noção da existência de dimensões misteriosas na dinâmica da existência que a razão não esgota, criando espaço para o crescimento da busca por religiões.

7 S. Martelli. *A religião na sociedade pós-moderna*. São Paulo: Paulinas, 1995.

Assiste-se, então, a um surpreendente aumento de interesse pela religião nos diversos grupos sociais e recantos do planeta. A anunciada morte de Deus e o advento de uma sociedade pós-cristã, proclamados por diferentes pensadores da modernidade, são superados pelo grande crescimento, no final do século XX, dos movimentos religiosos (Berger, 1996).

Essas transformações culturais têm grande repercussão no campo da saúde. Uma extensa literatura de autoajuda, em grande parte inspirada em tradições religiosas, passa ser utilizada amplamente na sociedade, proclamando ideias e estratégias de saúde integradas a uma visão religiosa. Publicações dos mais diversos tipos sobre a importância, significado e formas de utilização da religiosidade no enfrentamento dos problemas de saúde passam a ser consumidas amplamente pela população e, até mesmo, pelos profissionais de saúde. Apesar de toda essa mudança cultural, o debate acadêmico em saúde continua extremamente fechado à incorporação de aspectos religiosos no entendimento do processo de adoecimento, cura e prevenção, com exceção dos estudos de antropologia da saúde das classes subalternas e dos grupos étnicos considerados primitivos.

Émile Durkheim, cientista social estudioso do fenômeno religioso, já constatava, no início do século XX, época de extremo vigor da racionalidade modernista, que o religioso sempre esteve presente em todas as sociedades humanas e em todos os períodos. Ele estaria presente também na modernidade, só que sob a forma de eclipse solar. No eclipse, o sol não morre, apenas se oculta aos olhos, mas continua presente atrás da sombra (Boff, 1996, p. 79).

Essa presença eclipsada do religioso no trabalho em saúde, durante a modernidade, favoreceu o florescimento de práticas preconceituosas e autoritárias, bem como a utilização do

atendimento de saúde para a conquista de seguidores para seitas específicas, na medida em que a utilização de dimensões religiosas entrava de forma encoberta nos serviços de saúde e não era discutida nem questionada em um debate aberto. Com o reconhecimento social do retorno ampliado do religioso na sociedade atual e o amplo questionamento filosófico da pretensão modernista de poder construir uma objetividade na investigação científica e no trabalho técnico sem influência da subjetividade, é possível, hoje, abrir o debate acadêmico sobre o significado e a valorização da dimensão religiosa nas práticas cotidianas de saúde.

Intuição, emoção e sensibilidade no trabalho em saúde

Em um primeiro momento de percepção da crise da medicina científica, centrada no conhecimento biológico, e da realização de sua incapacidade de 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 a uma grande expansão de estudos interdisciplinares, que fortaleceu a presença do campo da Saúde Coletiva, notadamente 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 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, p. 146).

Dizia o poeta Manoel de Barros (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 divinar? Será sempre necessário trilhar pelo caminho do dualismo, tendo de optar entre ciência e espiritualidade?

A atitude de abertura diante do mistério da vida, impossível de ser esquadrinhado 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 catorze 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 & 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 esse 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 para o 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. 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, pp. 36-7).

Assiste-se, a partir do século XX, a 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 Jan Smuts, tem contribuído muito para introduzir essa 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.[8] A espiritualidade tem o seu caminho próprio em relação à ciência, o caminho sintético.[9] O ser humano, porém, 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). 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 que possibilite o

8 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 intricada, de difícil apreensão global, em seus elementos ou componentes básicos e simples, acreditando que a análise das várias partes possibilita a compreensão da totalidade (Instituto Antônio Houaiss, 2001, p. 202).

9 Método cognitivo usado na investigação da realidade, que, partindo da evidência imediata dos fragmentos de um objeto em análise, investe principalmente na formulação teórica de uma visão de totalidade, buscando ir além da constatação e análise de seus elementos mais simples e particulares para chegar à explicação das combinações complexas mais amplas (Instituto Antônio Houaiss, 2001, p. 2582).

discernimento consciente e socialmente aceito entre caminhos possíveis (razão), como a modernidade tem feito. É necessário aprender a integrar essas quatro diferentes capacidades subjetivas entre si, com cada uma trazendo elementos para a outra operar e avaliando os resultados da outra forma de elaboração.

Secularização e valorização da espititualidade nas políticas de saúde e na ciência

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 essa 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 se relaciona com a realidade (Vasconcelos, 2011). É, portanto, um fato social, pedagógico, psicológico e médico que não pode continuar sendo desconsiderado. Não é científico deixar de refletir e estudar essa dimensão da realidade de saúde. Não é uma pedagogia científica aquela que evita 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 recalcado" 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 diminuição de sua presença na clínica e no trabalho coletivo em saúde, pode resultar em 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 a 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.

Valorizar a espiritualidade na prática institucional de saúde não significa buscar, negar os avanços políticos do processo de laicização (ou secularização), que, desde o século XVII, vem afastando — esse processo ainda não terminou em muitas re-

giões do planeta — a Igreja e outras instituições religiosas da gestão do Estado. Acontecimentos políticos atuais continuam mostrando o caráter extremamente opressivo do poder político do Estado que se reveste de um discurso religioso para justificar os seus atos, gerando intolerância e, até mesmo, a coerção ao desenvolvimento e manifestação da espiritualidade livre, pois esta é uma experiência fortalecedora da liberdade diante das normas sociais.

Outras situações históricas também continuam mostrando que quando as instituições religiosas assumem o poder político, o seu trabalho de fomento da espiritualidade fica subordinado às necessidades da economia e administração, tornando-se, portanto, limitado. Então, o que aqui se defende é um aperfeiçoamento do processo de diferenciação entre a gestão da sociedade e a organização das instituições religiosas, de uma forma que não impeça a consideração aberta e pública das interligações entre dimensões espirituais e materiais nas práticas sociais em situações em que ambas estão presentes na realidade.

É possível continuar avançando no processo de secularização deixando de separar radicalmente as dimensões espirituais e materiais no processo de busca da verdade, como defendia o modelo newtoniano e cartesiano de ciências.

A superação do domínio ideológico das igrejas cristãs sobre a política e a produção do conhecimento, iniciado pelo movimento iluminista no século XV, bem como o grande desenvolvimento dos caminhos de uma racionalidade mais apurada, com a modernidade, criaram condições para que seja hoje possível superar o dualismo que separou a dimensão material da espiritual na elaboração científica. Ele não é mais necessário como estratégia para criar bases ideológicas para pôr fim ao domínio das instituições religiosas sobre a sociedade.

Muitos dos grandes cientistas que marcaram o avanço da ciência moderna, como Galileu, Descartes, Newton e Einstein, eram religiosos e se inspiraram, em suas descobertas, na intuição espiritual. O modelo de ciências, em suas épocas, exigiu que expressassem essas descobertas em uma linguagem lógica e racional, que escondia a relação por eles vividas entre espiritualidade e ciência.

Essa exigência de expressão de forma racional, lógica e clara dos *insights* sintéticos e simbólicos de suas inteligências espirituais foi importante para assegurar o caráter universal das descobertas e já indicava dimensões importantes do caminho eficaz de integração entre espiritualidade e ciência. A razão questiona e contextualiza a intuição espiritual, aperfeiçoando-a. O *insight*, cultivado na espiritualidade, cria pistas de investigação e gera motivações para a pesquisa. No entanto, é a razão que avança na organização de seus desdobramentos lógicos.

A expressão clara das ideias, organizadas de forma lógica e utilizando conceitos bem definidos, é fundamental para que o debate científico avance. A inteligência espiritual integra conhecimentos fragmentados e percebe saberes ainda não claramente enunciados, mas se baseia em vivências subjetivas que são pessoais e, por isso, não são compreendidas uniformemente em uma comunicação mais ampla. A razão e a inspiração na espiritualidade podem se integrar de forma muito positiva, se respeitarmos suas especificidades e limitações próprias. Integrar não é misturar e não é separar. É preciso, ao mesmo tempo, distingui-las e integrá-las.

Essa integração não é fácil, principalmente quando as fortes emoções provenientes da experiência espiritual criam constrangimentos para o debate crítico. A emoção muito intensa constrange o livre exercício da suspeita sistemática de cada afirmação que marca o debate científico. Todavia, é também essa

emoção que cria a determinação para o enfrentamento teórico de um sistema de ideias já estabelecido e envelhecido. Sem a paixão de alguns pesquisadores de ponta, modelos explicativos, consolidados em instituições favorecedoras de interesses corporativos e empresariais, não são superados.

Outra dificuldade para a integração com a ciência reside no fato de que muitos dos *insights* propiciados pela espiritualidade são acompanhados de tamanho entusiasmo, que costumam desencadear uma atitude insistente de defesa das ideias e intolerante com os que não as aceitam, criando mal-estar no debate científico. São vivências subjetivas, que originam percepções de caráter simbólico e que, como a poesia, têm uma dimensão universal, mas que passa pela livre reinterpretação do outro. Elas podem tocar e transformar pessoas de cultura e situação social muito diferentes, mas por caminhos inusitados. Não se pode esperar convencimento pela força lógica dos argumentos, pois estes argumentos se baseiam em uma experiência subjetiva que o outro não teve. O diálogo é possível na medida em que há grande semelhança entre as estruturas interiores profundas das várias pessoas. Para Jung, grande parte do inconsciente humano é coletivo. O que vem do eu profundo de uma pessoa, com certeza, tem algum tipo de ressonância no eu profundo da outra. Contudo, para que essas ressonâncias correlatas possam se manifestar, é preciso criar um clima de muito acolhimento, que não combina com o debate voltado para o convencimento.

O diálogo, na linguagem simbólica, exige uma atitude de abertura sensível entre os interlocutores. Nesse sentido, a ternura e o olhar compreensivo às dimensões sutis da subjetividade, cultivados pela espiritualidade, podem ser de grande valia para melhorar a comunicação no ambiente acadêmico, ajudando a torná-lo mais produtivo.

O avanço do conhecimento da consideração da dimensão espiritual nas instituições públicas e o seu significado para a democracia

Para integrar ciência e espiritualidade, é preciso distinguir a diferente natureza destas duas formas de compreensão da realidade. Essa integração no trabalho em saúde abre muitas possibilidades. A ação humana, orientada pela técnica, pode encontrar na intuição espiritual grande suporte motivacional. Ela pode ser fonte de percepção de caminhos de atuação para situações muito complexas, para as quais as ciências ainda não estabeleceram soluções bem definidas. Pode ajudar a captar dimensões afetivas sutis, não claramente anunciadas, presentes nas situações enfrentadas. É capaz, ainda, de gerar iniciativas carregadas de emoção e expressas em uma linguagem simbólica, que têm grande poder transformador. Enfim, a valorização e o refinamento de todos os quatro processos de elaboração subjetiva da realidade, enunciados por Jung — capacidade de percepção sensorial, razão, emoção e intuição —, de uma forma integrada e articulada, são caminhos importantes no processo de dar à pesquisa e à ação social um caráter mais humano e criativo. E de construir uma assistência à saúde mais integral.

O avanço das ciências da religião, da antropologia e da psicologia gerou conceitos e saberes que permitem compreender os fenômenos da espiritualidade e o discurso dos seguidores de tradições religiosas específicas sem necessariamente delas participar. Vem, assim, tornando-se possível o diálogo inter-religioso e o diálogo entre crentes e não crentes na transcendência. Para isso, é importante valorizar o estudo desses saberes em todos os campos

da prática humana que lidam com estilos de vida, motivações, valores éticos e projetos de futuro.

Grande parte da população do planeta, mas sobretudo a sua parcela mais pobre, tem optado por elaborar seus valores, estilos de vida e projetos para o futuro através da perspectiva religiosa. Uma sociedade que se pretende democrática precisa respeitar essa escolha de tipo de linguagem e de modo de elaboração subjetiva feita pela maioria da população. Sem aceitação de expressões e metáforas provenientes da vida religiosa, as percepções sutis e os interesses fundamentais, de grupos sociais com menor formação intelectual e com menos condições materiais para financiar estudos que permitam sua expressão clara e elegante em discursos racionais e formais, ficam desqualificados.

No início da modernidade, o discurso limitado à dimensão racional era a linguagem mais universal, que possibilitava um diálogo que não caísse no conflito inter-religioso ou nas amarras ideológicas impostos pelas igrejas cristãs. As crises vividas no século XX apontaram os seus limites. Nesse sentido, a valorização da consideração da dimensão religiosa e espiritual e a sua linguagem simbólica pode representar um grande avanço no processo de democratização.

Por outro lado, a abertura do debate sobre as dimensões espirituais da existência nas instituições acadêmicas e implementadoras dos serviços públicos pode representar um avanço para o desenvolvimento da própria espiritualidade. O espaço público é local, por excelência, de encontro aberto das diferenças. Criar oportunidades amplas para que as vivências religiosas e as reflexões delas decorrentes deixem de permanecer exclusivamente no espaço protegido das igrejas e grupos religiosos particulares, passando a ser discutidas também no espaço das

instituições públicas, gera inicialmente um desconforto nos crentes, pois submete tais experiências a críticas, incompreensões e dúvidas provenientes de pessoas e movimentos sociais com uma perspectiva de olhar completamente diferente. Submete-as a intenso questionamento por saberes acumulados na filosofia e nas ciências. Trata-se de um debate em local onde o argumento de autoridade religiosa já não tem legitimidade para enfrentar críticas, uma conquista da modernidade e do processo de secularização.

Nesse sentido, essa abertura do espaço das instituições públicas à questão da espiritualidade pode representar um avanço para a superação de preconceitos, irracionalidades e interesses cristalizados presentes nas várias tradições de espiritualidade, colaborando na superação de atitudes fundamentalistas intransigentes nelas encontradas e que tanto têm dificultado o processo de democratização.

Contra uma religião de Estado, mas também contra uma irreligião de Estado

A perspectiva aqui assumida está de acordo com o conceito de secularização que vem se consolidando nas ciências políticas na segunda metade do século XX, superando a conotação antirreligiosa, dominante no século XIX, mas ainda muito presente na atualidade.

Naquela época, reagindo contra a poderosa interferência da religião institucionalizada na ordenação da vida política, buscava-se deliberadamente a substituição da religião pela confiança na razão e na experiência humana empírica. Essa crença na possibilidade e no caráter emancipador do domínio sobre a realidade sem necessidade de recorrer a considerações de ordem espiritual foi muito reforçada pelo grande avanço tecnológico assistido

(Glasner, 1996, pp. 678-9). Atualmente, porém, o entendimento predominante de secularização ou laicização (Zanone, 1995, pp. 670-4) aponta para o processo de separação entre o Estado e a Igreja, em que as instituições públicas ficam autônomas diante da interferência do poder institucionalizado pelas religiões e não se submetam às verdades por elas anunciadas como reveladas e absolutas. As religiões, no entanto, continuam livres e podem continuar exercendo influência na vida social na proporção de sua aceitação pela população e não mediante privilégios políticos. Essa noção de laicidade rejeita os regimes teocráticos, nos quais as instituições religiosas subordinam o Estado a si próprias, como também os sistemas em que o Estado subjuga as instituições religiosas ou as reduz a um ramo de sua própria estrutura administrativa. É incompatível com todo e qualquer regime que queira impor uma religião de Estado, *como também uma irreligião de Estado*.

Nessa perspectiva, a valorização da razão no espaço público não significa a imposição do domínio da racionalidade científica moderna sobre todas as dimensões da vida a ponto de se tornar um dogma, mas a valorização da livre busca de verdades relativas e do debate coletivo destas. Nenhuma afirmação é indiscutível e as únicas certezas são as que emergem da discussão ampla como consenso.

Nesse sentido, a secularização, assim encarada, é um método político de assegurar a convivência entre todas as filosofias, ideologias e tradições de espiritualidade, sendo, portanto, elemento fundamental no processo de democratização. A valorização de considerações inspiradas na intuição espiritual, expressas em sua linguagem própria, é um passo importante para o avanço contemporâneo desse processo, ajudando a superar uma certa desconsideração presente no cotidiano de muitas instituições públicas, de discursos marcados pela metáfora religiosa e poética

com que grande parte da população — principalmente sua parte mais pobre — expressa seus conhecimentos, valores e interesses.

Referências

BARROS, M. *Livro sobre nada*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BERGER, P. *Rumor de anjos; a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 7.ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BOFF, L. *Ecologia – mundialização - espiritualidade; a emergência de um novo paradigma*. 2.ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

BRANDÃO, D. & CREMA, R. *O novo paradigma holístico, ciência, filosofia, arte e mística*. São Paulo: Summus, 1991.

CAMPBELL, J. *Tu és isso; transformando a metáfora religiosa*. São Paulo: Madras, 2003.

CAPRA, F. *O ponto de mutação; a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1990.

CARVALHO, J. J. Características do fenômeno religioso na sociedade contemporânea. In: BINGEMER, M. C. (org.). *O impacto da modernidade sobre a religião*. São Paulo: Loyola, pp. 133-97, 1992.

CREMA, R. Construir o templo da inteireza. In: LIMA, L. M. (org.). *Espírito na Saúde*. 3.ª ed.. Petrópolis: Vozes, pp. 35-62, 1997.

GLASNER, P. S. Secularismo. In: OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 678-9, 1996.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNIO, J. B. *A religião no início do milênio*. São Paulo: Loyola, 2002.

LYOTARD, J. *The postmodern condition*. Manchester: Manchester University Press, 1985.

MENDES, E. V. *Uma agenda para a saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.

VASCONCELOS, E. *A espiritualidade no trabalho em saúde*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

ZANONE, V. Laicismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 7.ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, pp. 670-4, 1995.

Pedro José Santos Carneiro Cruz

COMO APRENDI A ABORDAR AS QUESTÕES SOCIAIS COM OS PRINCÍPIOS FREIRIANOS

O presente texto apresentará alguns dos caminhos que o autor principal percorreu quando de sua formação inicial no campo da Educação Popular em Saúde (EPS), enfatizando os caminhos pelos quais foi aprendendo e construindo compreensões e entendimentos coerentes com um agir crítico em saúde, com uma atuação profissional e uma abordagem de trabalho social que buscaram exercitar, cotidianamente, um horizonte direcionado à Promoção da Saúde de maneira integral, ampliada, equânime e participativa.

Assim, o que se pretende com esse debate é situar fundamentos relevantes da EPS, não apenas como tema do debate, mas como princípio inspirador da construção paulatina de tentativas de trilhar de novos horizontes para a atuação em saúde e a fundamentação de um novo jeito de conviver.

Para tanto, delinearemos o presente texto com uma narrativa em primeira pessoa.

Aprende-se Educação Popular mergulhando na realidade e em experiências concretas

Em primeiro lugar, é importante situar que Educação Popular (EP) se aprende fazendo e se faz aprendendo. Não é preciso fazer um curso de pós-doutorado em EP para se começar a fazê-la ou para começar a conhecer seus princípios, fundamentos e metodologias. Com isso, não quero dizer que a EP é algo que qualquer um faça de qualquer jeito, mas pretendo enfatizar que a construção das pessoas como educadores populares inicia, tão somente, quando de seu mergulho sistemático, regular, compromissado, atento e respeitoso na realidade e em trabalhos sociais e experiências concretas.

Comecei a trabalhar com EP quando estudante da graduação, em um projeto de extensão em uma comunidade na periferia de João Pessoa (PB), chamada Maria de Nazaré, em uma ação cujo fundador foi o professor Eymard Mourão Vasconcelos. Nesse projeto, os estudantes visitavam a comunidade aos sábados, interagindo com as famílias e os grupos comunitários e sociais aí presentes, acompanhando seus dilemas, problemas e dinâmicas de construção da vida e da busca pelo bem viver.

Entrei em contato com o projeto, enquanto estudante de nutrição, visando ter maior contato com ações concretas de cuidado em saúde, tendo em vista que, nos períodos iniciais do meu curso, esse contato e a vivência da profissão não se faziam tão presentes. Começou, então, uma experiência totalmente nova em minha vida, pois até então não tinha entrado em contato com a periferia urbana de minha cidade.

Ao chegar na comunidade, perguntei o que fazer e como atuar, e os estudantes mais antigos do projeto me responderam

dizendo que iam dialogar com as pessoas nas famílias. Isso me causou uma indagação: pensava que as pessoas queriam dos estudantes de saúde remédios, receitas e atendimentos para solucionar seus problemas. Até eu, por exemplo, tinha ido somente por estar muito mobilizado para atender ou, minimamente, atuar com as ferramentas e abordagens clássicas da saúde. Por outro lado, meus colegas me disseram que devia ir para as famílias e adentrar o território focando principalmente em escutar as pessoas. Escutar era nosso melhor remédio e a abordagem de atendimento mais recomendada.

Assim, ao entrar na casa das pessoas pela primeira vez, cheguei tomado por sentimentos contrastantes, como o receio acerca dos assaltos, além do preconceito em achar que nada teria a aprender ou escutar em um contexto social carregado de situações visíveis de miséria, dor, desconforto e vulnerabilidade. Em minha visão inicial, o que teria e precisaria fazer imediatamente era agir para ajudar, era doar meus conhecimentos, esforços e saberes para tirar aquelas pessoas daquelas situações. Sentia-me um estranho, que estava ali para ajudar a salvar aquelas pessoas ou minimamente para amenizar suas dores. Entretanto, logo na primeira casa que entrei, um cidadão me desarmou por completo, dizendo: "Pode ficar à vontade. Entre aqui em casa, sente no sofá e tire o seu sapato". Recebendo-me muito bem em sua casa, esse homem me deu um abraço caloroso e amoroso, e não me fez nenhuma pergunta, tampouco pediu por remédios, orientações ou atendimentos, mas passou a falar sobre os problemas em sua família, como foi sua semana, em um misto de narrativa e reflexões pessoais, críticas a questões sociais e comunitárias, e autocríticas de posturas pessoais e familiares — tudo mediado por perguntas que iam sendo feitas pelos estudantes mais antigos.

A partir disso, comecei a ver que saúde também estava em momentos como aqueles, não estando apenas no remédio, na receita, no consultório e na intervenção clínica clássica. A saúde e seus processos de construção e determinação estavam irremediavelmente encharcados em volta da casa e daquela pessoa, naquela família e sua dinâmica, bem como na situação de desemprego que ali estava exposta.

Processualmente, comecei a ficar curioso e interessado com aquela abordagem, estranha e nova para mim até então, em que as pessoas iam conversando em espírito de amizade, fraternidade e respeito. Naquela conversa, os elementos influenciadores da saúde daquela pessoa iam surgindo a partir da escuta e por meio do estímulo de perguntas e questionamentos, onde também os estudantes devolviam para as pessoas da comunidade outros elementos, questões, considerações e reflexões.

Nessa abordagem do agir em saúde, a pessoa da comunidade falava e o estudante devolvia com sugestões, e, a partir disso, iam aparecendo soluções para os problemas de saúde daquela família. Muitas vezes, a própria pessoa sugeria as soluções e não os estudantes. Assim, surgiu uma lição muito importante para mim: aprender a dialogar.

O diálogo como um exercício permanente e fundador

Um dos elementos teórico-metodológicos fundadores no contexto da educação popular é o diálogo. Entretanto, o diálogo perpassa um processo difícil de desenvolver, pois cada um de nós, muitas vezes, carregamos conosco uma postura permeada de arrogância no modo de atuar profissional e de abor-

dar o trabalho social, mesmo que pautados por um olhar da EP. Frequentemente, mal começamos a estudar EP e já achamos que sabemos dialogar mais que os outros, sentindo-nos superiores, o que redunda em falar muito e ouvir pouco.

Nas experiências que vivenciei, aprendi que o diálogo pressupõe, preponderantemente, escuta. Uma escuta que não seja passiva, mas atenta e problematizadora. Além disso, o diálogo pressupõe, a quem se propõe dialogar, mergulhar na aventura de aprender com o outro, abrir-se a conhecer e compreender os sentidos do outro e, assim, assumir o risco de desconstruir, questionar e criticar seus próprios conhecimentos e repensar suas atitudes, abordagens e posicionamentos. Dessa forma, assumir o risco de se deixar mobilizar e modificar a partir da comunicação significativa, autentica e profunda com o outro.

Nesse sentido, no exercício do diálogo, podemos até partir para esse encontro profundo com o outro tendo nossas próprias ideias e conhecimentos estabelecidos em nossos corações e mentes, mas precisamos estar desarmados e prontos para, de acordo com os caminhos para onde ele nos leve, *conhecer, saber e ser mais*.

Com isso, quero enfatizar algo que aprendi após anos de tentativas e muitas páginas de estudos. *O diálogo é uma aventura* na qual se conhece o ponto de partida, mas não se sabe aonde se vai chegar. Embarcamos em uma jornada rumo ao desconhecido. Caso um dos entes em diálogo saiba, antes desse encontro autêntico, aonde se vai chegar, aí o diálogo já não existirá mais, pois se estará partindo de uma cabeça só e não de uma mediação entre dois sujeitos — o *eu e o outro*. Nesse sentido, é importante frisar que o diálogo pressupõe uma composição participativa do conhecimento e um processo de compartilhamento de poder sobre os caminhos, os horizontes e os produtos pertinentes a tal interação.

Em que pese, hoje, poder fazer tais afirmações, ainda estou aprendendo a dialogar. Talvez eu nunca saiba completamente como construí-lo perfeitamente. O diálogo é um processo com o qual se aprende permanentemente. Não há ninguém que saiba fazê-lo perfeitamente, como também não há ninguém que não saiba e nem nunca vai saber fazê-lo. É um exercício, cabe ressaltar, não só na relação educativa de aprendizagem e de construção compartilhada do conhecimento, como também dentro de casa, em nossas famílias, com os pais e as mães, com todos os ancestrais, com os companheiros e cônjuges.

Diante de tais elementos, podemos dizer que o diálogo tem uma intencionalidade, ou seja, um objetivo compreensivo e explícito, qual seja o de mobilizar as pessoas para participarem ativamente, atuarem autonomamente e agirem, em conjunto com outros, como protagonistas na construção de processos de emancipação e de transformação das situações que oprimem e incomodam as pessoas e os grupos sociais.

Na EPS, decorre um diálogo direcionado para conseguir desenvolver nas pessoas a conscientização e mobilizar nelas o protagonismo, para que enfrentem as suas principais questões e situações-limite mediante processos de construção coletiva de enfrentamento para as situações que as estão oprimindo e incomodando.

Em lugar de aplicar técnicas padronizadas, abrir-se à aventura de construir abordagens, caminhos e trilhas em movimento e em coerência com a realidade local

Diante do exposto, compreendemos que não existe, na EP, uma capa de "super-herói". Assim sendo, não basta se dizer educador popular, tampouco anunciar seus postulados para,

pura e simplesmente, transformar os processos e os contextos de exclusão. Tudo isso se dá por meio do trabalho e do esforço coletivo, processual, paulatino e insistente no desenvolvimento de experiências concretas. Com muito suor, lágrimas, sorrisos, conquistas, tristezas, alegrias, erros e acertos, cada um vai aprendendo, passo a passo, abordagens, caminhos e trilhas que são significativos para uma proposta educativa popular.

Assim, não basta considerar importantes as situações e determinações sociais e econômicas que oprimem e incomodam e tentam deslegitimar as pessoas como cidadãos e indivíduos, mas procurar incessantemente abordagens e procedimentos relacionais e comunicativos, através dos quais se coloque o outro no centro do processo, de forma que reconheça e valorize esse outro como sujeito, protagonista de sua história e cidadão.

Nesse sentido, dialogar não significa mobilizar estratégias espertas e elegantes para convencer o outro das saídas ou resoluções mais apropriadas para seus problemas. No campo da educação em saúde, mesmo em alguns grupos progressistas, essa concepção ainda prepondera; apregoa-se o diálogo e a participação popular, mas aquele que o medeia ou mobiliza já inicia o processo convencido de que tem a resposta certa para os problemas aí encontrados. Dentro do diálogo, na ótica da EP, há pontos de partida, mas o ponto de chegada é construído conjuntamente entre os sujeitos em processo de ação e reflexão. Desse modo, também, cabe ponderar que o diálogo não é o todo em processo educacional com o olhar freiriano, mas um entre outros importantes elementos do processo e do caminho para potencializar as pessoas a construírem estratégias de luta, resistência, superação e enfrentamento diante das situações-limite de seus contextos sociais, históricos e políticos.

Trazendo a reflexão sobre a EP como princípio que orienta o nosso viver e, consequentemente, nossas relações culturais, sociais e comunicativas com o outro, emerge um elemento fundamental na sua perspectiva teórica, que é encharcadamente freiriano: a *amorosidade*.

Muitos pensam na amorosidade como um conjunto de atitudes simplistas, como dar carinhos, abraços e afagos. Mas não é isso. Por amorosidade, na acepção fundamentada por Paulo Freire, denota-se a habilidade de enxergarmos, em todo ser humano, alguém cheio de capacidade e de vocação de *ser mais*, de produzir coisas boas, úteis para a humanização do mundo e das pessoas, um ser bonito no sentido de ser que é transformador, que tem riqueza, que tem potência, que tem a capacidade de mudar esse mundo. Ter uma abordagem amorosa é, portanto, dedicar-se incessantemente à promoção autônoma e protagonista desse outro, de modo que possa desenvolver plenamente todas essas capacidades e vocações acima mencionadas. Envolve o amor porque o processo de promoção do outro deriva, fundamentalmente, de um sentimento profundo e rico de cuidado, carinho e desejo de sucesso, desenvolvimento e bem viver com dignidade para esse outro.

Amorosidade é, antes de tudo, uma postura ética diante da sociedade, das sociabilidades e do mundo. Pois o sentimento profundo de cuidado, anteriormente mencionado, não se estende somente para *esse* outro, ou um outro *em especial*, mas para todas as pessoas, mulheres e homens que compõe o mundo, particularmente aqueles e aquelas em processo de sofrimento, dor, desconforto, opressão e exclusão.

Aprendi a amorosidade como abordagem na EP quando de minhas vivências na Comunidade Maria de Nazaré. Se chegasse, por exemplo, na comunidade sendo chato, impaciente

com as pessoas, sem respeitar a integridade de cada uma, isso enfraquecia a construção das ações, distanciava-me das pessoas, comprometia o vínculo e dificultava todo o processo. Nesse sentido, aprendi que o vínculo e a amorosidade são condições antecedentes para se construir processos de EP.

Amorosidade fortalece o vínculo, e ambos só se estabelecem quando promovemos plenamente o outro em seu exercício de ser e de viver mais. Isso tem, fundamentalmente, uma articulação com a cultura popular. Pela EP, a todo momento estamos promovendo, dignificando e potencializando a cultura do povo, de suas práticas sociais e o saber de seus antepassados, particularmente nas realizações culturais que se afirmam pela inclusão, pela valorização dos seres humanos e seus modos de pensar e organizar a vida.

Outro elemento importante para guiar a construção de abordagens e trilhas pela EP é a problematização, a qual implica um debruçar crítico, ativo, questionador, curioso e desvelado daquilo (processos, contextos, situações) que está incomodando, oprimindo, gerando problemas, inquietações, desentendimentos e obstáculos para que as pessoas e grupos vivenciem plenamente o *ser mais*. O olhar atento e curioso sobre tais questões e seus determinantes e condicionantes é, concretamente, o ponto de partida do processo educativo em um olhar popular. Colhe-se tudo isso e se analisam esses problemas, considerando suas conformações como situações-limite, para, paulatina e conjuntamente com os sujeitos envolvidos, ir olhando que métodos viáveis podemos edificar, ou seja, que novos horizontes podemos construir para o enfrentamento desses problemas.

Há de se ponderar, no entanto, que não adianta problematizar sem articular tal processo com outros elementos já abordados aqui antes, como o diálogo e a construção compartilhada do

conhecimento. É importante estar atento ao risco de, às vezes, acharmos arrogantemente que sozinhos iremos resolver tudo. A problematização só tem sentido quando coletiva. Muitos intelectuais, técnicos, acadêmicos e profissionais, mesmo que intencionados com a resolução de problemas sociais concretos, não têm paciência com a construção coletiva e compartilhada dos enfrentamentos às situações-limite e procuram resolvê-las sozinhos, ou então, no mínimo, convencer as pessoas a agirem conforme suas ideias, pensamentos e entendimentos. Não se abrem, como dissemos anteriormente, à aventura do diálogo, na qual, ao olhar coletivamente para um determinado problema, poderão perceber que sua intervenção tecnicamente padronizada não terá sentido naquela realidade social, e que o saber popular e comunitário poderá desconstruir essa ação ou fazê-la seguir por outros caminhos, misteriosos e ainda não tateados pelo técnico formado com os saberes já sistematizados.

Quando mergulhamos na realidade de um território, uma comunidade, é importante envolvermos de forma protagonista as pessoas do local, até porque podemos estar lá na comunidade por um determinado período e, por diversas razões, no futuro, não estar mais (por ser demitido, remanejado, entre outros), o que deixaria a população desassistida, caso a ação seja centrada em um único indivíduo ou grupo, mesmo que sua intenção seja progressista, e mesmo que seus saberes técnicos para dar resposta aos problemas sejam relevantes. Desse modo, se não empoderarmos essas pessoas daquele contexto territorial para elas tomarem as rédeas do seu próprio processo, quem mora ali e quem vive ali, vamos acabar por construir não apenas uma ação, como dito antes, individualista e centrada em saberes técnicos especializados, mas também um processo cuja sustentabilidade será extremamente frágil, pois quando um ente sai, tudo aquilo acaba.

Nesse sentido, é importante, no cotidiano da ação e do trabalho social pautado pela EP, valorizar espaços permanentes de diálogo e de problematização no contexto de atuação e com seus protagonistas. Pode ser por meio de uma associação comunitária, um sindicato, ou outros coletivos e grupos organizados. No entanto, cabe ressaltar que é muito potente criar fóruns, reuniões e encontros entre diferentes. Particularmente, no campo da saúde, reunir médicos, enfermeiros, lideranças comunitárias, parteiras, agentes comunitários de saúde, dentre outros atores e profissionais. Isso é muito potente na EP, porque permite que uma amplitude maior de sujeitos se debruce sobre determinado problema, de modo que as estratégias de ação e intervenção sejam coletivas, ajudando também a promover a autonomia das pessoas.

Nessa direção, outro princípio fundamental na EP é a emancipação. Quando estudante da graduação, fui aprendendo que não bastava visitar as famílias e interagir com aquelas pessoas toda semana sem gerar processos, de modo que as pessoas conseguissem reivindicar melhorias concretas para alcançar novos patamares de qualidade de vida. Assim, não bastava cultivar um processo de sociabilidades em que todos criavam vínculos e compartilhavam momentos de convivência rica e significativa. Ora, aquelas pessoas moravam em comunidades que não tinham saneamento, nem urbanização; às vezes, não entrava nem o correio na comunidade. Desse modo, o processo de construção de vínculos e de um sentimento coletivo para atuação conjunta deveria ser veementemente e necessariamente articulado a um processo proativo, crítico e altivo de mobilização de processos educacionais, formativos e de atuação com questionamento da realidade e proposição/ação de mudanças.

Nesse sentido, a EP não apenas pressupõe uma boa comunicação, uma amizade profunda entre diferentes, e tampouco

uma "conversa-fiada"; requer, de modo muito explícito, de todos os seus sujeitos, a clareza de aonde se quer chegar, e para que realmente se está procedendo com a EP.

Para concluir: EP e a construção processual de um compromisso social emancipador

A EP, em seu corpo teórico e prático, está compromissada com um projeto de sociedade democrático e popular. Digo isso como um aprendizado mobilizado por reflexões profundas que fui, ao longo de minha trajetória, construindo: por que mesmo eu entrei no Projeto na comunidade Maria de Nazaré e não saí? Por que persisti desenvolvendo práticas profissionais contra-hegemônicas em espaços sociais subalternos e pouco valorizados? Aos poucos, fui percebendo que era mobilizado, sobretudo, por um conjunto de indignações, inquietações e inconformações; não aceitava realidades humanamente contraditórias e injustas, como a que presenciava cotidianamente na comunidade. Assim, fui percebendo que não era, exatamente, a EP, em si, que me instigava e mobilizava; mas ela era uma abordagem efetiva no sentido de me orientar, inspirar e guiar na construção de estratégias que remasse na direção de um novo horizonte social, político e cultural naquela realidade desafiadora.

Assim, não há sentido em se fazer, nem em se falar em EP sem articular sua promoção com a mobilização de esforços para se chegar em uma sociedade diferente da que temos hoje preponderantemente, que é desumana, opressora, excludente e preconceituosa — apesar de conter, inegavelmente, uma vocação profunda de ser solidária, fraterna, amorosa, respeitosa, inclusiva e promotora de inclusão.

No entanto, considerar esse aspecto na prática da EP não significa que a transformação objetiva das condições sociais injustas se dará da noite para o dia, tampouco que um único ato poderá mudar tudo. Fazer EP é, sobretudo, ter a clareza de que o movimento de suas ações é, necessariamente, paulatino, processual e exigente de insistência, paciência, obstinação e resistência. Evidentemente, as situações sociais excludentes nos mobilizam a ter pressa e buscar por ações que resolvam agilmente e resolutivamente os problemas enfrentados; isso, contudo, não pode *atropelar* o processo educacional democrático, inclusivo, amoroso e participativo, vivenciado no seio dessas práticas.

Desse modo, um elemento importante de se ressaltar é que, na EP, os fins não justificam os meios. Não se pode corromper suas abordagens e seus princípios em nome da conquista da transformação de um processo ou de uma realidade. Essa metodologia exige uma postura ética de procedimentos que seja coerente com seus princípios e fundamentos, em todo o processo. Dessa maneira, para alcançar a humanização, o processo educativo popular não pode ser desumanizante.

O exercício prático da EP exige que busquemos coerência entre teoria e prática concreta, ou seja, para gerar participação, o processo educacional popular precisa ser, ele mesmo, extremamente participativo, de forma que não se gera participação se for tradicional, conservador, se for antiparticipativo. Para se construir um mundo novo, é preciso começar imediatamente a pôr em prática posturas e atitudes éticas desse novo mundo. Assim, entende-se que o agir educativo popular transcende o espaço formativo convencional de salas de aula, grupos, iniciativas sociais, dentre outros, pois implica uma vivência cotidiana.

Maria do Socorro Trindade Morais*
Eymard Mourão Vasconcelos

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCORPORAÇÃO DA PROPOSTA TEÓRICA E METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM DISCIPLINA REGULAR DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA: APRENDIZADOS COM BASE NA EXPERIÊNCIA DA UFPB

O referencial político-pedagógico da Educação Popular (EP) começa a ser delineado e consolidado na década de 1950, e suas raízes motivadoras estão ligadas à história de luta social, de resistência dos setores populares da América Latina, conjugando várias concepções. No Brasil, a Educação Popular se constitui, inicialmente, como um movimento libertário que trouxe uma perspectiva teórico-prática ancorada em princípios éticos potencializadores das relações humanas forjadas no ato de educar e mediadas pela solidariedade e pelo comprometimento com as classes populares (Brasil, 2012).

No campo da saúde, a EP surge a partir da década de 1970, no contexto de falta de acesso aos serviços públicos, baixa inserção no mercado de trabalho, péssimas condições de moradia, renda e alimentação. Ao longo dos anos 1970 a Edu-

* Docente do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba.

cação Popular foi se aprimorando, como perspectiva ética, orientadora da educação e da ação política, cultural e social, tendo o papel de setores progressistas da Igreja função central nas formas democráticas de educação e de alternativas a repressão que ocorria em vários países da América Latina (Brasil, 2012).

A relação entre Educação Popular (EP) e a Universidade foi se constituindo ao longo do tempo, inspirada, sobretudo por práticas sociais implementadas por estudantes, docentes e intelectuais. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), têm-se constituído importantes ações a partir de projetos de extensão. É o caso do Projeto de Extensão "Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família" (Pepasf), que permanece em atividade até hoje. O Pepasf surgiu da idealização de alguns estudantes do Curso de Medicina que buscavam um trabalho comunitário que permitisse a integração de suas vidas acadêmicas com suas utopias e inquietações. A visita semanal dos estudantes às mesmas famílias, situadas em áreas periféricas da cidade e a valorização do vínculo afetivo tornava possível o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, saberes, cultura e história. Essa ação humana, que antecede as explicações lógicas é, muitas vezes, negada no processo formal de educação superior, nos moldes tradicionais, uma vez que nele não há espaço para o cultivo de laços de afeto e acolhimento do outro (Leite, 2011).

Na UFPB, o processo de reformulação do ensino médico se deu de forma gradativa e com ampla participação dos estudantes oriundos da Extensão Universitária, e do Centro Acadêmico de Medicina. É importante destacar que o processo de discussão, reformulação e de aprovação do novo currículo do Curso de Medicina da UFPB durou seis anos e possibilitou a concretização de mudanças na nova matriz curricular, incluindo

elementos importantes do ponto de vista da Educação Popular. O novo currículo começou a ser operado na prática a partir de 2007.

A nova proposta pedagógica do Curso baseia-se na estrutura modular, e os módulos são divididos em Módulos Interdisciplinares Verticais (MIVs) e Módulos Horizontais (MH). O Módulo Horizontal caracteriza-se por ser longitudinal e desenvolve-se ao longo dos vários semestres letivos, perpassando todo o Curso. O Módulo Horizontal A, do primeiro e do segundo períodos (com seis horas semanais), teve, inicialmente, como referência a experiência do Pepasf (UFPB, 2007). Esses módulos foram estruturados inicialmente da seguinte forma: os estudantes acompanhavam, em duplas, duas a três famílias de forma articulada com a equipe local da Estratégia Saúde da Família, sobretudo com os agentes comunitários de saúde (ACS). No segundo período, as duplas eram formadas por um estudante do primeiro período e outro do segundo. Quando o estudante do segundo período saía, o do primeiro mantinha a continuidade dos cuidados e auxiliava na inserção do novo estudante. Os cenários de prática iniciais eram duas Unidades de Saúde da Família (USF) em que o Pepasf atuava.

As atividades realizadas na comunidade ocupavam um turno, manhã ou tarde, com duração de quatro horas, e começavam com uma pequena reunião entre estudantes, docentes e a equipe do serviço de saúde local, com o intuito de nos informar sobre os últimos acontecimentos e para planejar as estratégias das visitas domiciliares que seriam realizadas daquele dia. No final do turno, acontecia outro encontro para discutir sobre as vivências, as dificuldades e as descobertas do dia. Os docentes tinham o papel de resolver os problemas de relacionamento com os grupos locais e de apoiar os estudantes. Em outro dia da

semana, havia um encontro de duas horas para teorizar mais profundamente sobre as questões suscitadas durante as visitas nas famílias, chamado de tutoria.

Material e métodos

A pesquisa deu-se por meio da pesquisa qualitativa na modalidade etnográfica, tendo a observação participante como técnica que orientou e fundamentou a coleta de dados, auxiliado pela narrativa (auto) biográfica, registrada em diários de campo, entrevistas, além do uso de fontes documentais como o portfólio. Ressaltamos que tal análise se insere numa pesquisa de doutorado no campo da Educação.

A etnografia busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, a sua cultura, e se utiliza de técnicas voltadas para descrição densa do contexto estudado. Apresenta-se como uma investigação implicada, com a qual o pesquisador não só se propõe a ver, mas também a olhar o objeto e o contexto de pesquisa. Isso significa captar o ponto de vista dos membros do grupo estudado e, ao mesmo tempo, considerar as próprias implicações no processo de pesquisa (Boumard, 2015). Desse modo, sujeito e objeto não constituem, na etnografia, polos opostos e neutros, mas complementares e ativos na construção da pesquisa.

A investigação etnográfica, no contexto da pesquisa em apreço, implica compreender para elaborar a contento os caminhos e as pistas da incorporação da EP na graduação do Curso em Medicina, na medida em que revela a luta política e pedagógica subjacente à implantação do Módulo Horizontais A1 (MHA1), bem como o significado dessa experiência para

estudantes e docentes, considerando sentimentos, interesses, valores, crenças e comportamentos.

A pesquisa teve como cenário o Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizada no município de João Pessoa (PB), em que a autora atua como docente desde 2009. A observação participante foi realizada desde o período da implantação do MHA1 em 2007 até o ano de 2013. A observação participante diz respeito à inserção do pesquisador no cenário da pesquisa, observando e compreendendo aquilo que está acontecendo, bem como seu envolvimento nas atividades das pessoas pesquisadas, se houver oportunidade (Brandão, 2007). As informações coletadas por observação participante foram registradas em um diário de campo, considerado por Minayo (2008) como um "amigo silencioso", incluindo percepções, questionamentos, informações acerca do objeto de estudo que, normalmente não são apreendidas de outras técnicas de coleta de dados. Vale destacar que as situações vivenciais registradas em diário de campo estão presentes no capítulo referente à análise e à discussão de dados empíricos da pesquisa (Minayo, 2008).

Além da observação participante foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns estudantes e professores, envolvidos no processo, para esclarecimento e aprofundamento de temas e questões que emergiram na observação. Foram entrevistados, os estudantes e os docentes que passaram pelo Módulo horizontal A1 e que se dispuseram a participar da pesquisa. Em razão da limitação do tempo acadêmico e do tempo da coleta dos dados, tivemos de limitar os sujeitos dessa fase da pesquisa, portanto, foram selecionados seis docentes (DOC) e dez estudantes (EST), num total de dezesseis sujeitos. Essa amostragem se deu por acessibilidade e foi definida por meio do contato da pesquisadora com o universo populacional da

pesquisa. No que se referem à caracterização dos participantes das entrevistas, dos seis docentes pesquisados, quatro são do sexo masculino, e dois, do feminino. Todos têm idades entre trinta e cinquenta e oito anos.

Para a apreensão dos relatos utilizamos o sistema de gravação digital, uma vez que capta fielmente os discursos dos pesquisados, com duração entre trinta a cinquenta minutos. Após o consentimento livre e esclarecido dos participantes, procuramos deixar que se expressassem com espontaneidade, por meio de um diálogo informal, de modo que fossem reveladas as suas percepções acerca da temática em estudo, de acordo com as suas experiências no âmbito do MHA1.

O uso de mais de uma técnica de coleta de dados permite melhor articulação entre os dados empíricos da pesquisa e auxilia o pesquisador a analisar melhor o tema investigado e compreendê-lo. Esclarecemos que o desenvolvimento das referidas técnicas de coleta de dados teve início com a solicitação para a realização do estudo, mediante a apresentação da proposta de estudo e do consentimento livre e esclarecido aos participantes.

Para a apreensão dos dados, foi ainda utilizada a análise de portfólio dos estudantes. A análise dos portfólios dos estudantes se justifica nesta pesquisa por possibilitar que se extraiam aprendizados, questionamentos e vivências que contribuam para aprofundar a discussão do tema em foco. Foram utilizados cinco portfólios (PORT) de estudantes que haviam cursado o MHA1. A seleção dos portfólios se deu em virtude de os depoimentos expressarem com clareza e densidade aspectos significativos vivenciados no módulo analisado, contribuindo para potencializar as discussões e reflexões da pesquisa em tela.

Os dados apreendidos foram analisados por meio da técnica de análise temática de conteúdo. Segundo Bardin (2009),

a análise de conteúdo diz respeito a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo a descrição analítica realizada mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A partir dessas considerações, iniciamos a transcrição dos dados, seguida da leitura dos portfólios, das entrevistas e da observação participante, realizando recortes, de acordo com os objetivos da pesquisa. Em um momento posterior, realizamos leituras sucessivas de textos, buscando identificar categorias temáticas que explicitassem os pontos de convergências dos relatos dos participantes. A última etapa da pesquisa foi composta da discussão e análise dos dados coletados.

Resultados

Um dos objetivos principais que a perspectiva da EP busca nos processos de formação profissional, conforme aprendizado de vários projetos de extensão da UFPB é a aproximação dos educandos com a cultura, iniciativas, interesses e lutas das classes populares, procurando superar preconceitos e afastamentos tão comuns na cultura das famílias de classe média, de onde vem a maioria dos estudantes de medicina. Essa aproximação pode gerar vínculos, compromissos e um olhar mais compreensivo que terão grande influência em seus trabalhos profissionais futuros. Havia ainda o aprendizado da grande potência pedagógica da inserção nas famílias populares como caminho estratégico para conseguir essa aproximação. Mas como alcançar isso em uma disciplina obrigatória do curso, organizada de forma completamente diferente de outras disciplinas a que os estudantes estavam acostumados em sua vida escolar? Como a experiência, proporcionada por essa proposta curricular, repercute em seus aprendizados?

A percepção dos estudantes sobre o MHA1

Neste tópico, encontram-se reunidos desafios e aprendizados apontados pelos estudantes como potência e limite para a operacionalização das atividades de ensino no Módulo. Nota-se que, embora a inovação do MHA1 se tenha configurado como um desafio diante do novo contexto institucional, os relatos a seguir atribuem aprendizados significativos em várias dimensões.

O contato inicial dos estudantes com as famílias: expectativa e insegurança

No início da implantação do MHA1, os estudantes, de modo geral, apresentavam-se ansiosos e inseguros sobre como abordar as famílias nos encontros inicias. Era um cenário de aprendizagem novo, muitos estudantes não conheciam as comunidades onde seriam inseridos, de modo que a insegurança e ansiedade se apresentavam como elementos da nova realidade de relacionamento entre universidade e comunidades populares. A ideia das comunidades associadas a tráficos de drogas e violência estava muito presente no imaginário social, produzindo medos e resistências. Mas sabíamos por experiências anteriores, que o medo contra o pobre também estava carregado de preconceitos.

Além disso, os estudantes ficavam receosos de se exporem a situações para as quais não se sentiam preparados, ou de serem submetidos a momentos desagradáveis. Somando-se a isso, a crença dos estudantes que o cuidado a família só deveria ocorrer depois que uma série de conceitos fundamentais de sua profissão

fosse incorporada, produzia um descrédito em outras formas de abordar os problemas, conforme relatos abaixo:

> Pensei: o que faria na comunidade se ainda não sabia de nada, as pessoas iam esperar muito de mim, não acreditava que o Módulo serviria para muita coisa. . . (Est 2).

> Você não sabe muito bem o que vai fazer, nem sabe bem o que falar, se acha invadindo o espaço do outro, você passa a manhã inteira na casa da pessoa, ela tem que fazer várias coisas e você lá, sem ter o que falar. . . (Est 7).

> A gente chega na comunidade pra visitar as famílias, e nos perguntamos o que vamos fazer lá, já que estamos no primeiro período do Curso, né? Não temos muito embasamento teórico, né? O que a gente vai fazer? O que a gente vai falar? (Est 8).

O fato de os estudantes que adentravam o MHA1 estarem no primeiro período do Curso e do ensino no Módulo fugir do modelo praticado em muitas universidades, de envolver os estudantes em atividades rotineiras nos serviços de saúde, desencadeava, inicialmente, certo descrédito em sua abordagem inovadora. O que estava subentendido nesse imaginário era a falta de credibilidade no acompanhamento sistemático das famílias, uma vez que ainda não compreendiam com clareza como o desenvolvimento de vínculos afetivos, compromissos, gestos e palavras poderiam ser capazes de produzir maiores mudanças no cuidado em saúde daquelas famílias.

Apesar de essa experiência ser pioneira no Curso de Medicina, no campo da Extensão Popular e nos movimentos so-

ciais, os resultados dessa abordagem metodológica já demonstravam sua eficácia educativa. Embora o novo currículo direcionasse para mudanças metodológicas que iam à direção da Educação Popular, o caráter inovador e radical do MHA1 despertava insegurança nos estudantes. Essa nova perspectiva metodológica indicava uma travessia para o novo modelo de conhecimento, que Fleuri (2006) chama de conversitário, ou seja, trazer para a centralidade do ensino outras dimensões, até então, marginais no ensino formal.

Além disso, os estudantes inseridos no MHA1 não tinham sido protagonistas do novo currículo e ao chegarem no Curso se deparavam com a nova metodologia, apresentando, portanto, uma postura de resistência, uma vez que estavam acostumado ao modelo de ensino tradicional, em que estudavam primeiro o conteúdo teórico, como preparação prévia para somente depois ir a campo aplicar os conhecimentos adquiridos. Entretanto, a metodologia inovadora do MHA1 apresentava claramente uma inversão desse modelo, inserindo os estudantes primeiro na prática, para depois problematizar a realidade vivenciada.

Ressaltamos que não era fácil para os estudantes aproximar-se de uma realidade com tantas diferenças materiais e culturais. A população era composta por grupos diferentes entre si, com valores também distintos, com ritmos próprios, diferentes dos difundidos pela modernidade. Por tais características, o processo de acompanhamento das famílias supõe paciência, observação e problematização das situações identificadas em cada domicílio. A abordagem inicial era feita a partir dos conhecimentos prévios, da própria intuição dos estudantes e em seu conhecimento interior, e não em questionários e entrevistas.

Diante da complexidade dos problemas observados nas famílias acompanhadas, tornava-se importante problematizar

de modo coletivo e participativo as várias percepções e questionamentos dos estudantes. A ação de problematizar, proposta por Freire (2011), impõe ênfase no sujeito práxico que discute os problemas surgidos da observação da realidade com todas as contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la. Nesse processo, o estudante também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente.

Para Vasconcelos (2006) as diferenças de valores, estranhadas e problematizadas de forma dialogada, é que marcam a riqueza pedagógica da tradição da Educação Popular para o profissional de saúde, na medida em que abre a possibilidade de criação de uma atenção à saúde integral, por melhor responder aos diferentes contextos de valores, condições materiais e interesses dos vários grupos sociais.

Entretanto, no contato inicial, alguns estudantes buscavam direcionar a conversa com as pessoas da comunidade para o enfoque preventivo, limitando a possibilidade de um encontro genuíno com as famílias, conforme relato abaixo:

> Sempre quis introduzir assuntos sobre saúde nas conversas, mas as visitas estavam ficando cansativas, fomos orientados a escutar mais. Como mágica, o tom da conversa mudou, assuntos sobre saúde, doença, problemas emocionais, econômicos, financeiros, religiosos surgiram sem forçar a barra. . . Pra mim foi muito importante porque me ajudou a melhor interagir com as pessoas (Est 3).

A mudança decisiva na relação do estudante com a família acompanhada verificou-se quando passou a dialogar sobre diferentes dimensões de vida, sem restringir o foco exclusiva-

mente sobre aspectos preventivos. Com a continuidade das visitas domiciliares, os estudantes foram percebendo que não tinha sentido restringir o acompanhamento e o apoio às famílias, atendo-se apenas aos cuidados de higiene, mudança de comportamento prejudiciais à saúde e prevenção de doenças, aspectos claramente dominantes no trabalho em saúde. O acompanhamento semanal às mesmas famílias foi revelando que os problemas de saúde, na maioria das vezes, mostravam-se relacionados a problemas decorrentes de dimensões psicossociais mais gerais.

De modo que a inserção dos estudantes nas famílias tinha o sentido de desenvolver processos educativos que ampliassem o olhar sobre aquela realidade. O importante nessa experiência não era transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a realidade vivida, gerando processos educativos a partir de outro modo de pensar e de aprender, que possibilitasse o compartilhamento de vivências subjetivas, capaz de gerar uma compreensão abrangente dos problemas humanos, trazendo consciência, autonomia e protagonismo, nas relações educativas.

Embora não houvesse experiências anteriores na graduação do acompanhamento sistemático de famílias como estratégia pedagógica, a boa avaliação de estudantes que haviam passado pelo MHA1 repercutia nos novos que chegavam, conforme relato:

> Assim que soube da proposta do Módulo, que visitaria toda semana às famílias e que eu poderia de alguma forma ajudá-las, fiquei mais empolgada com o Curso (Port 1).

De fato a visita domiciliar entusiasmava muito os estudantes ávidos de serem úteis e de iniciar sua aproximação com

as famílias, desde o primeiro período do Curso, pois tradicionalmente os estudantes só começavam a ter contato mais intenso com a realidade de vida das pessoas depois de vários semestres de ensino disciplinar e especializado. Além disso, o ambiente mais usual de relação com os usuários era o hospital, em que as pessoas estavam sozinhas, constrangidas e, portanto, com dificuldade de se expressarem com autonomia (Chirelli, 2002).

O processo gradativo de formação de vínculos

Aos poucos, com o cotidiano das visitas, os estudantes começavam a entender a sua finalidade, ressignificando sua inserção nas famílias. As inquietações e inseguranças iam sendo substituídas por tranquilidade e até certo gosto em interagir com as famílias populares, conforme relatos abaixo:

> Ver realidades bem diferentes da nossa, com certeza nos ensinará a não sermos profissionais cegos à realidade alheia (Port 2).

> O Módulo me propunha um contato direto com as pessoas, com sua dinâmica de vida e com isso um aprendizado que dificilmente teríamos se não conhecêssemos estilos de vida diferentes do nosso (Est 3).

> Durante o Módulo você vai percebendo que foi melhor assim, a gente vai construindo uma reciprocidade e um diálogo com a família, porque nem toda família é igual, então se os professores trazem um questionário pronto poderia ser que não fosse adequado à família. . . Então a gente vai aprendendo a respeitar a individualidade de cada um (Est 6).

À medida que os estudantes tomavam consciência do aprendizado que estavam adquirindo e reconheciam a intenção da nova proposta, tornavam-se sujeitos no processo. A partir de então, passavam a participar ativamente, cada um, ao seu tempo, foi respondendo aos desafios de sair de uma posição passiva.

A forma aberta em que os moradores explicitavam seus dramas e conflitos familiares contribuíam para facilitar uma convivência cada vez mais próxima com os estudantes. Essa proximidade foi tornando possível o desenvolvimento da confiança, segundo relato:

> A cada visita ficamos mais à vontade. Aos poucos fomos ganhando confiança da família e perdendo a timidez. . . Depois do primeiro contato, já sabíamos muita coisa sobre a vida do casal, era como se eles não tivessem ninguém para desabafar. . . Fiquei muito feliz em saber que era bem recebida naquele lugar e que nos dariam abertura para ajudá-los (Est 5).

Convém destacar que o jeito emocionado e aberto em que viviam as famílias populares e a valorização das relações afetivas fazia que acolhessem com disponibilidade os estudantes, mesmo com poucos conhecimentos técnicos. Ao tornar valiosa a presença dos estudantes, a família tendia a expor de forma intensa seus dramas mais íntimos. Nesse sentido, o apoio à família se tornava, para os estudantes, uma oportunidade fecunda de aprendizagem, em que perdiam a timidez, aprendiam a dialogar e estabelecer uma relação de confiança, superando o dispositivo tradicional de poder entre o estudante e a família.

Batista (2011) destaca que as pessoas simples, que vivem em comunidades, têm um jeito emocionado e carinhoso que

educam os estudantes para um modo de trabalhar em saúde que rompe com o modelo frio e objetivo que predomina na ciência e que empobrece a ação terapêutica e a realização pessoal na profissão. Além disso, apesar da pobreza e falta de maior formação escolar, os moradores têm muitas lutas, iniciativas, saberes e perspectivas inovadoras de perceber a vida, que iam encantando os estudantes. O mundo popular, antes percebido principalmente como lugar de carências, ia-se revelando como espaço de criação inteligente e de muita determinação de superação.

Assim, o acompanhamento semanal às mesmas famílias possibilitava a construção de laços afetivos que geravam o aprimoramento da relação interpessoal em que os estudantes já haviam sido iniciados em suas vidas pessoais. A maior aproximação com o cotidiano de vidas das famílias possibilitava a interpretação do fenômeno saúde-doença-cuidado para além do plano biológico e individual, agregando dimensões materiais, culturais e sociais:

> Eu estou no MHA4 e sei que muitos problemas de saúde têm causas sociais e materiais. No MHA1 a gente pôde acompanhar às famílias e o dia a dia deles, conviver com eles e ver várias faces que a gente não via na unidade de saúde (EstT 2).

> O MHA1 foi o espaço inicial para a gente entrar numa vivência propriamente dita com os pacientes. Poder ver, conversar com essas pessoas fora de um ambiente de atendimento propriamente dito, fez que a gente criasse uma visão crítica do social, do econômico, e não só do paciente que chega doente. . . Poder participar do cotidiano de cada uma dessas famílias fez a gente olhar com

outros olhos o que estava afetando a saúde como um todo (Est 3).

Na aproximação com o contexto familiar, o estudante podia desenvolver habilidades e manejos que certamente exercerá enorme influência sobre sua postura profissional, sobretudo com relação aos contextos sociais marginalizados. Existem evidências de que é possível formar profissionais de saúde que adotam uma visão ampliada da realidade social, dos problemas e também dos sujeitos sociais, o que potencialmente contribui para evitar o enfoque da busca da especialização precoce pelos estudantes (Marins, 2004). Atuando diretamente nas famílias populares, os estudantes tinham oportunidade de desenvolver uma interpretação crítica dos problemas familiares, do sistema de saúde, do contexto social e econômico, de modo que adquirisse elementos para pautar sua atuação profissional.

Todavia, as questões relativas à dinâmica familiar têm mostrado serem grandes desconhecidas nos serviços de saúde. Segundo Zabolli (2007) os profissionais de saúde, de maneira geral, e os membros da ESF, em particular, são capacitados para a identificação de doenças e fatores de risco individuais e coletivos, utilizando para tal os campos de conhecimento da clínica e da vigilância à saúde, portanto, restritos para uma compreensão mais abrangente dos problemas humanos. Nesse sentido, os profissionais de saúde acabam sendo muito criticados por não terem uma visão problematizadora sobre as questões ligadas à família e à comunidade, lançando mão de visões preconcebidas sobre o que vem a ser a família ou a comunidade.

Nesta perspectiva, o acompanhamento da família como estratégia pedagógica no Curso de Medicina gerava implicações significativas no campo da educação, pondo em xeque o

sistema formal de ensino, que tem orientado o ensino para privilegiar a formação intelectual e técnica dos estudantes. Nesta experiência, a subjetividade, o afeto, compromisso, diálogo, a pluralidade cultural começavam a ganhar maior centralidade no ensino, repercutindo entre os estudantes (Fleuri, 2006).

O contínuo aprendizado proporcionado pelo vínculo com a família e a comunidade

Os depoimentos dos estudantes apontavam que ao aproximar-se das famílias buscando formar vínculos afetivos com os moradores, tal ação possibilitava maior conexão entre eles, gerando oportunidade de aprendizados que dificilmente teriam, caso permanecesse no ambiente de sala de aula. O encontro com moradores na comunidade impulsionava os estudantes a superarem a visão reducionista que comumente engessava o ensino em saúde a uma série de passos, técnicas ou procedimentos.

> O vínculo pra mim é uma relação. Você através do vínculo começa a se preocupar, passa a ter um compromisso com aquela família, então sentimos necessidade de fazer alguma coisa pra família que a gente acompanha. Quando a gente chega na comunidade, chega meio perdido sem saber o que vai fazer, sem saber se vai ser bem acolhido, mas a partir do momento das conversas, a gente vai criando um laço que gera reciprocidade, a gente pode tanto ouvir, como trocar experiências (Est 5).

> O vínculo pra mim se resume em uma palavra, confiança. Todas as segundas-feiras nós estávamos lá na família, eles abrem as portas pra você, contam seus proble-

mas, muitas vezes você vai lá, escuta e aprende com isso. No início eu ficava acanhada, mas teve certo dia que eu fui chamado pra tomar café na mesa, aí eu percebi que estava construindo um vínculo massa aí. Engraçado que chegou um tempo que eu já não ia pra essa família, por questões acadêmicas, eu comecei a gostar mesmo. Eu me tornei amigo da família e quando a gente se torna amigo, acaba que você troca telefone, eles ligam pra você pra saber se você está bem. . . (Est 6).

O vínculo permite que a gente avalie o ser humano não apenas como um portador de doenças, mas em todas as suas dimensões, tanto física, quanto emocional, então isso permite uma abrangência maior em relação ao contexto, uma vez que o processo de adoecimento não resulta apenas de um fato, mas de todas as dimensões da vida da pessoa (Est 7).

Na comunidade esse vínculo é construído a partir do ouvir o que as famílias experimentaram durante a semana e também na sua vida. Como nossa rotina de visita é semanal, então, a gente passa a acompanhar o cotidiano das famílias e a conhecer aspectos muito íntimos. . . Essa aproximação resulta no vínculo, mas não é um contato de só falar oi e coisas aleatórias, é um contato que a gente fala sobre aspectos íntimos, das impressões pessoais. . . (Est 9).

Vínculo pra mim é um contato estreito que a gente vai ter com a comunidade, com a família, sem invadir, e construir o diálogo, de modo que a gente escute as vivências daquela família e possa também colocar pra ela nosso ponto de

vista, e construir uma solução pra determinado problema. . . Eu acho que o vínculo é superimportante (Est 10).

O vínculo afetivo surge do mesmo modo que as relações de enamoramento, estendendo a relação, gerando condições para o surgimento de soluções surpreendentes, a partir do encontro propiciado pelo pedido de ajuda, libertando o estudante do aprisionamento de si mesmo (Vasconcelos, 2006). Nessa perspectiva, a inserção dos estudantes, desde o primeiro período do Curso em famílias populares gerava condições para o acesso a percepções de sentidos e intuições que por muito tempo foram elementos importantes na condução da prática médica, mas que ficaram periféricos no ensino em saúde nos últimos dois séculos.

Destaca-se que o vínculo gera sensibilidade com a experiência humana. Ele permite uma relação de compreensão com o outro (Zabolli, 2007). Permite também que a subjetividade do estudante se aproxime da subjetividade da pessoa acompanhada, e que ela seja compreendida em seu contexto de vida. Portanto, o vínculo abre uma porta emocional de comunicação, desencadeando um esforço persistente de busca de superação usual de desentendimentos e estranhamentos (Casassus, 2009). Nesse sentido, impede que a relação se rompa diante das diferenças de valores, incompreensões e mal-entendidos que surgem no cotidiano de contato. A experiência de vincular-se a outra pessoa, fora de seu contexto social, com suas diferenças, propicia a oportunidade de vivenciar novas formas de viver, superando a cultura do individualismo, tão presente em nossa sociedade.

De modo que o acompanhamento semanal às mesmas famílias gerava uma grande proximidade entre estudantes e moradores, quebrando barreiras, preconceitos e visões deturpadas a respeito do mundo popular e de seu modo de viver. Por outro lado,

caso as visitas ocorressem com o objetivo de realizar determinada tarefa acadêmica, de modo pontual, como geralmente ocorre em muitas universidades, o espanto, a perplexidade, o julgamento apressado, certamente ficariam registrados, não havendo tempo para uma aproximação mais duradoura que possibilitasse rever impressões e percepções, por meio de conversas, trocas de experiências e problematizações. A experiência do acompanhamento sistemático às mesmas famílias foi demonstrando a potência de gerar intimidade, aproximando sujeitos, apesar de suas diferenças. O cotidiano de contato com as classes populares operam canais e pontes em construção, em mudanças incessantes, mas também de muros e barreiras, oportunidade única de transformação cultural. Neste processo de troca e de relações humanas entre os diferentes, a construção do vínculo afetivo pode seduzir os estudantes para um agir mais afetivo, ensinando-lhes um modo de atuar menos tecnificado (Wong-Un, 2006).

Várias universidades brasileiras vêm buscando inserir estudantes na realidade social desde o início dos cursos de saúde. Mas, muitas vezes, essa aproximação se dá para observar a realidade e identificar questões que serão posteriormente discutidas em sala de aula, sem um compromisso com a comunidade e seus moradores. Outras vezes, a ida a comunidade acontece para buscar ilustrar o que está sendo estudado em sala de aula. Já a perspectiva educativa defendida pela EP busca envolver-se e comprometer-se com a realidade local. Esse compromisso e envolvimento fazem que os moradores criem confiança e passem a revelar dimensões da vida normalmente não expostas para pessoas estranhas. A produção de conhecimento decorrente desse encontro é de uma outra ordem, pois se orienta pela *praxis*, num contínuo processo de ação, reflexão e ação. As contradições, presentes na realidade e nas análises iniciais, vão sendo percebidas,

debatidas e questionadas em um processo dialético de aproximação da verdade contínuo, realizado coletivamente por meio do diálogo.

Percebe-se que as pedagogias problematizadoras ativas vêm tendo crescente valorização no ensino em saúde. Mas muitas dessas pedagogias são uma problematização desvinculada com a transformação da realidade, com a problematização voltada para um ensino mais ativo e com conteúdos disciplinares previamente definidos. Os problemas trazidos para o debate são estratégias didáticas de um ensino que não acolhe os desafios da complexidade surpreendente e contraditória da luta pela saúde e felicidade presente na sociedade. Já a problematização na perspectiva da EP aponta para a construção de um entendimento da realidade e uma construção compartilhada de soluções sanitárias que vão além dos conhecimentos consolidados nas diversas disciplinas. Integra conhecimentos científicos, saberes populares, percepções poéticas, intuições e emoções, sempre aberta para novas superações e questionamentos.

Assim, o Módulo Horizontal mostrou também ter um significado de aproximação e ensino de uma nova perspectiva epistemológica para os estudantes, que passaram a aprender lidar com a produção de conhecimento de forma dialética, articulando saberes de diferentes origens e tendo o resultado concreto na realidade das pessoas, avaliado por elas, como principal referência para a escolha do que é mais correto.

Repercussão do MHA1 entre os docentes

Os docentes avaliaram a relevância do Módulo para a formação do futuro profissional de saúde. Adiante, estão

explicitados relatos sobre a pertinência do MHA1 e sua potencialidade em preparar os estudantes para dialogar, interagir, formar vínculos com os moradores, famílias e comunidade, preparando os estudantes para melhor intervir em contextos sociais diversos, além de ser uma estratégia importante para diminuir a barreira social existente entre estudantes e moradores.

> O MHA1 recoloca várias coisas na cabeça dos alunos, e quando a gente os pega no quarto e no quinto períodos, eles ficam muito à vontade de estar no serviço, com os usuários, de colher uma entrevista, de fazer vínculos numa visita domiciliar e entender aquela dinâmica, se comparo com o jeito que eles chegam ou com a turma que eu me formei, em que chegava no hospital para ter aula de semiologia no quarto período. Vejo como é absurda a diferença, principalmente na capacidade de diálogo, de entender o lugar do outro, por mais que tenha preconceito de origem econômica, de classe, eles conseguem lidar melhor com isso. . . (Doc 2).

Doc 2 destaca o aprendizado extremamente potente do Módulo que pela proximidade com o cotidiano de vida da população, ensina uma atuação dialogada e participativa, dimensões pouco usuais em abordagens metodológicas tradicionais. Apesar de a interação acontecer entre sujeitos com níveis de poder social muito diferenciados e o estudante de Medicina ser cercado de forte poder simbólico, essa diferença social e cultural tendia a ser minimizada pelo fato de os estudantes estarem na comunidade e na casa dos moradores. Nesse sentido, famílias e moradores, à medida que não se sentiam inferiorizados e intimidados pela disparidade de poder, encontravam abertura

para explicitar verdadeiramente o que sentiam e pensavam, sem medo de possíveis represálias, e a não mais falar aquilo que o "doutor" esperava ouvir.

De acordo com Gomes et al. (2012) para que o usuário fale abertamente sobre sua história, chegue a falar de seus problemas mais íntimos, o médico necessita estabelecer a confiança para o diálogo, permitindo um discurso livre dele. Os autores destacam ainda que essa relação comporta vários fatores: políticos, pessoais, relacionais, comunicacionais, organizacionais, mas não se detém em nenhum deles de forma isolada.

Doc 1, salienta também as potencialidades do MHA1 para os estudantes e a prática médica.

> O acompanhamento das famílias é antes de tudo um exercício do diálogo, exercitar a capacidade de escutar e ao mesmo tempo de intervir, sem ser assistencialista, sem ser autoritário. Outro exercício é o compromisso humano, os estudantes se responsabilizam pelas famílias, encontram saídas, isto é um ato de solidariedade e de humanização essenciais à prática médica (Doc 1).

A experiência pedagógica de inserir precocemente os estudantes no contexto comunitário, a partir de uma inserção comprometida com as famílias populares vinha gerando aprendizados e saberes que favoreciam a incorporação de habilidades que são requisitos necessários para uma formação integral e cidadã, como: escuta, respeito, solidariedade, diálogo e empatia. Tal postura pedagógica vinha extrapolando a visão reducionista do ensino tradicional focado em aspectos objetivos e técnicos, em que os estudantes aprendiam decorando os conteúdos, estudando a teoria para só depois ir à prática.

Na experiência do MHA1, pode-se refletir que não só os estudantes eram beneficiados, mas a própria família, a comunidade e a sociedade de modo mais amplo. O estudo de Ferreira (2007) aponta para o papel social que a visita domiciliar tem nas relações com a comunidade, já que forma um elo entre os estudantes, o serviço de saúde e a população e contribui para melhorar as condições de saúde das pessoas e para a aprendizagem do estudante, na medida em que reconhece os saberes um do outro, gerando ajudas mútuas entre estudantes, famílias e a comunidade.

Tensões e entraves para a operacionalização das atividades de ensino no contexto comunitário

Em seu discurso, Doc 2 faz referência às dificuldades e às tensões vistas como limites para consolidar e operacionalizar as atividades de ensino na Estratégia Saúde da Família:

> O serviço limita nossa ação, é complicado avançar, e que tem menos governabilidade nossa, porque o perfil dos trabalhadores tem dom ou não, vínculo precário de emprego, da gestão não refletir o processo de trabalho, nunca teve uma gestão democrática e acho que hoje está pior (Doc 2).

Observa-se que, em sua posição de docente, Doc 2 reconhece as limitações da parceria entre universidade e serviço de saúde e aponta que os serviços não estavam preparados para a nova configuração do ensino. Em que pese o reconhecimento da importância para a formação em saúde dos graduando da área na Atenção Primária à Saúde (APS), cabe refletir sobre

como vem se dando a integração entre a universidade e os serviços de saúde. Salienta-se que a maior aproximação com as Equipes Saúde da Família de João Pessoa tornou evidente uma série de dificuldades e problemas relacionados ao processo de trabalho das equipes, ao próprio serviço de saúde e ao perfil dos profissionais, dificultando a integração entre ensino-serviço. Tais problemas eram expressos nas relações de trabalho precarizadas dos profissionais, falta de estabilidade, ausência de progressão na carreira, salários desiguais e falta de compromisso com o trabalho em equipe. Além disso, prejudicava a integração ensino-serviço, as cobranças por produtividade centrada na dimensão quantitativa pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e a falta de planejamento conjunto entre equipes, docentes e gestão municipal.

Nessa perspectiva, Pinto & Cyrino (2014) destacam que tais problemas revelam a contradição presente nas políticas que enfatizam a APS, sobretudo a ESF, como estratégias fundamentais para ampliar o acesso e o modo como são ofertados os cuidados em saúde no Brasil, mas que não lhe dão condições concretas para se efetivarem. Para esses autores, a ESF necessita avançar em muitos aspectos para que não seja corroborada a concepção de um modelo barato feito para pobres.

Para Feuerwerker (2004), a parceria entre serviços de saúde, universidade e comunidade são complicadas, pois se trata de atores muito diferentes entre si e que operam com lógicas distintas, em tempos diferentes e com graus de acumulação de poder diferentes, mas esclarece que pode ser possível construir uma agenda de interesse comum que envolva mais ou menos compromissos, a depender da maneira como cada ator encara essa articulação e do valor que atribui a ela nos seus respectivos projetos políticos.

Cecim & Feuerwerkwer (2004) enfatizam a importância de instituições formadoras e de serviços de saúde que se reconstituam e se comprometam eticamente para fazer frente aos desafios para a formação em saúde. Para tais autores, a educação em serviço contribui para interfaces, interações e intercomplementaridade na construção de um sistema único para a saúde, incentivando todos os processos de gestão descentralizada e colegiada do SUS, no tocante à construção e à produção de conhecimento e interesse do SUS.

Nesse sentido fica claro que a cooperação entre universidade e o serviço só é possível mediante a participação ativa e propositiva de docentes, profissionais de saúde, gestão municipal e comunidade, de modo que amplie os compromissos com a qualidade da formação e com a mudança do modelo assistencial em saúde. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a articulação entre ensino e serviço ainda se encontra em construção.

Ainda em relação aos limites postos na interação com a dinâmica do serviço de saúde, Doc 5 afirma:

> Na unidade eu sou muito usada pra fazer receita, atender. Eu meio faço esse pacto de mediocridade, porque com algumas pessoas não dá pra ser diferente, mas outras, o trabalho é conjunto.

Esse relato explicita a expectativa dos profissionais do serviço em relação à participação ativa dos docentes, sobretudo nas suas atividades assistenciais. Embora não houvesse uma pactuação prévia dos interesses de cada parceiro no processo de integração, cada docente foi cedendo a demandas das equipes de saúde, embora, muitas vezes, os pactos não negociados claramente gerassem impasses e mal-estar. Ficava claro que ambos,

serviço e universidade, tinham objetivos e interesses distintos, necessitando de diálogo e pactuação conjunta, mediando a contento o processo de integração entre ensino e serviço.

Neste sentido, Feuerwerker (2011) alerta para a necessidade de as atribuições entre os diferentes parceiros ser estabelecida e já prevista, a fim de que a tensão entre as atividades assistencial e docente seja menor. Todavia, fomos percebendo que a pactuação prévia da atuação docente nos cenários de prática tornava-se quase impossível, tendo em vista que as previsões e os planejamentos não eram cumpridos, e isso limitava uma programação integrada entre o ensino-serviço. Além disso, muitos docentes não tinham disponibilidade para uma participação mais ativa na dinâmica de gestão da unidade de saúde.

Foram evidenciados ainda conflitos pedagógicos entre os docentes vinculados ao MHA1. A concepção teórica defendida pela maioria dos novos docentes era orientada pelo discurso formulado por intelectuais como Emerson Merhy, Laura Feuerwerker, Ricardo Cecim, entre outros. Suas reflexões, muito valorizadas pela produção acadêmica brasileira atual, eram focados em conteúdos teóricos considerados progressistas e humanizantes e, portanto, fundamentais de serem ensinados para todos os estudantes. Por isso, grande parte dos docentes buscava a generalização desse corpo teórico e lógico em todos os módulos horizontais conduzidos pelo DPS, defendendo que os debates e os espaços de problematização das vivências estudantis fossem orientados principalmente para o seu ensino. Isso gerou descontentamento e divisão. Para os docentes que defendiam a EP como modelo pedagógico, a complexidade da problematização da realidade de comunidades populares não podia ficar submetida a conteúdos disciplinares previamente definidos, por mais progressistas que fossem. A ação educativa presente nos MHs

tinha o sentido de construir um caminho alternativo à formação, à medida que inseria os estudantes na vida comunitária e familiar, como estratégia para ampliar o cuidado em saúde. Nesse sentido, os conteúdos teóricos deveriam ser vistos como instrumentos de compreensão e de busca de soluções para problemas surgidos da relação dos estudantes com as famílias e comunidade.

> É a partir da realidade concreta que os temas vão surgir, como por exemplo, redes, apoio social e cultura, nesses casos a realidade cotidiana favorece com eles brotem, a sacada é fazer com que os professores fertilizem para que eles surjam. Os módulos horizontais não deviam ser em função dos conteúdos, mas em função de uma inserção compromissada do estudante na realidade social (Doc 1).

Entretanto, a implantação dessa metodologia não foi fácil e encontra resistência no interior do Curso:

> O Curso engessa o aluno, ele só tem um pouco mais de liberdade no primeiro período com as famílias, no segundo período, o cronograma já determina o que ele tem de fazer: cartografias, rodízio nos serviços, no terceiro período fica na atenção secundária, e no quarto e quinto períodos fica dentro do consultório atendendo (Doc 1).

O embate com perspectivas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos acontecia não apenas entre os docentes envolvidos nos Módulos Horizontais, mas também com a grande maioria dos professores do restante do Curso de Medicina.

> A gente é contra-hegemônico no Curso, acredita que vai fazer a mudança, mas a gente não consegue fazer, fica restrito a uma parcela ínfima num mar de coisas, os estudantes por mais que reconheçam e valorizem essa experiência (MH) priorizam outras dimensões no Curso (Doc 4).

Estabelecia-se, dessa forma, uma estrutura preponderantemente objetiva e formal de organização dos módulos horizontais, a maioria estruturados a partir de ementas e cronogramas bem definidos, em que muitas atividades, apesar de vinculadas aos contextos comunitários reais, a problematização de elementos dessas práticas ficavam subordinados aos conteúdos teóricos considerados progressistas. Embora existisse no Brasil um conhecimento de metodologias de trabalho comunitário respeitado internacionalmente, ele não era valorizado pelas instituições acadêmicas locais. Segundo Vasconcelos (2006), a falta de sofisticação tecnológica e a ausência de uma linguagem positivista do discurso científico tradicional, limitava a incorporação dessa metodologia nos cursos universitários. Além disso, não havia experiência de utilização, de forma ampliada, de metodologias de atuação comunitária, já que não foram adotadas com amplitude nas grandes instituições de ensino superior.

A incorporação da EP na graduação em medicina provocou reações também de docentes de outros departamentos. O discurso Est 2 retrata bem essa realidade:

> Os professores mais especialistas combatem o MHA1, porque dizem que é muito tempo que a gente está perdendo sem fazer nada, acham que é desnecessário para a formação do médico (Est 2).

As resistências à implantação de projetos pedagógicos baseados na problematização da realidade social e do compromisso com as classes populares costumavam surgir também de docentes especialistas que tendem a conceber o conhecimento de modo fragmentado e disciplinado. Para Oliveira & Koifman (2004), isso decorre da visão de que todos os problemas podem ser formulados, investigados e resolvidos, a partir de mecanismos biológicos. Além disso, o aumento da carga horária dos módulos horizontais gerou muita irritação e raiva entre os docentes especialistas que viram suas cargas horárias reduzidas, passando a criticar e boicotar a abordagem pedagógica presente naqueles módulos.

Conclusão

Esta pesquisa buscou analisar o processo de incorporação da Educação Popular na graduação em Medicina a partir da análise do Módulo Horizontal Prático Integrativo A1 (MHA1) do Curso de Medicina da UFPB para melhor entender as possibilidades, dificuldades e desafios de sua implantação em outros processos de formação profissional em saúde. A opção teórico-metodológica pelo estudo etnográfico, com a junção de diferentes procedimentos de coleta de dados, mostrou-se adequada, porquanto possibilitou a apreensão do fenômeno estudado com amplitude e profundidade, sob o olhar de estudantes e docentes.

Acreditamos que a aposta na *praxis* teórico-pedagógica da Educação Popular, para conduzir o MHA1, tem possibilitado dar passos importantes em direção à formação de médicos que se aliem aos desafios postos pelo atual contexto da saúde e às necessidade de cuidado da população. Nesse ideário, o Módulo

tem se constituído como uma estratégia potente no favorecimento da formação de estudantes na perspectiva crítica, ética e emancipatória, contribuído, entre outros fatores, para o aprendizado do trabalho em grupo, maior compromisso com as demandas sociais, ampliação do olhar sobre o processo saúde-doença-cuidado, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicacionais e interpessoais, potencializado dimensões como escuta, diálogo, compromisso e vínculo afetivo entre estudantes, moradores, famílias e comunidade. Nesse sentido, constatamos um avanço pedagógico significativo, sobretudo, quando compararmos com propostas de ensino tradicionalmente centradas em dimensões cognitivas, orientadas a partir de conteúdos pré-selecionados que dicotomiza a teoria da prática.

Entretanto, a pesquisa mostrou que, à medida que a Educação Popular foi sendo incorporada na estrutura curricular da universidade pública, a condição das práticas de ensino por ela orientada passavam a depender de funcionários e docentes contratados por concursos públicos em que não se pode exigir a identificação com os valores políticos e filosóficos envolvidos na nova proposta. A adesão ampla de docentes e funcionários às propostas de ensino orientadas pela Educação Popular depende, portanto, da ação pedagógica junto a eles e de um enfrentamento do debate teórico sobre os melhores caminhos do ensino orientado pela integralidade e pela valorização de ações preventivas e enfrentadoras dos determinantes sociais das doenças. Para isso, a pesquisa em Educação Popular e Saúde precisam cuidar mais da formulação de seus caminhos em processos de formação profissional. Até o presente, o grande investimento em pesquisas em EP tem sido sobre processos formativos para educadores populares.

O campo da saúde tem sido pioneiro no avanço da reflexão sobre a Educação Popular em formação de estudantes e esta

pesquisa se insere nesse esforço. Trata-se de um desafio muito amplo, que já vem sendo enfrentado por muitos pesquisadores citados nesta tese, que procuram contribuir, de forma mais específica, com o contexto do Curso de Graduação no campo da saúde. Compreendemos, portanto, que as questões aqui levantadas poderão provocar e fortalecer reflexões e análises direcionadas à formação de estudantes, em consonância com os princípios do SUS e, sobretudo, com o fim de aprofundar o delineamento de estratégias pedagógicas para incorporar a EP no contexto de ensino formal.

Referências

AlBUQUERQUER, V. S. et al. A integração ensino-serviços no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol. 32, n.º 6, pp. 356-62, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATISTA, P. S. S. et al. O significado da extensão popular para os professores. In: VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S.C. (orgs.). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec, pp. 149-61, 2011.

BOUMARD, P. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, vol. 1, n.º 2, nov. 1999. Capturado em 6-8-2015. Disponível em <http//www.uel.br/ccb/psicologia/revista>.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Ver. Sociedade e Cultura*, Goiana, vol. 10, n.º 1, pp. 11-27, jan.-jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *Política Nacional de Educação Popular em Saúde*. Brasília, 2012.

CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: Unesco, 2009.

CECIM, R. B. & FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, atenção e controle social. *Physis*, vol. 1, n.º 14, pp. 41-65, 2004.

CHIRELLI, M. Q. *O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do curso de enfermagem da Famema*. Doutorado em Enfermagem. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2002.

FERREIRA, R. C.; SILVA, R. S. & AGUERA, C. B. Formação do profissional médico: a aprendizagem na atenção básica de saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol. 31, n.º 1, pp. 52-9, 2007.

FEUERWERKER, L. C. M. As identidades do preceptor: assistência, ensino e orientação. In: BRANT, V. (org.). *Formação pedagógica de preceptores do ensino em saúde*. Juiz de fora: UFJF, 2011.

FEUERWERKER, L. C. M. Gestão dos processos de mudanças na graduação em medicina. In: MARINS, J. J. N. et al. (orgs.). *Educação médica em transformação: instrumento para construção de novas realidades*. São Paulo: Hucitec, pp. 17-39, 2004.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, A. M. A. et al. Relação médico-paciente: entre o desejável e o possível na atenção primária à saúde. *Physis*, vol. 22, n.º 3, pp. 1101-19, 2012.

LEITE, M. F. Depoimento: aprendizados que só acontecem com disponibilidade da entrega à experiência. In: VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S. C. (orgs.). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec, pp. 186-190, 2011.

MARINS, J. J. N. (org.). Os cenários de aprendizagem e o processo do cuidado em saúde. In: MARINS, et al. *Educação Médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades*. São Paulo: Hucitec, pp. 97-108, 2004.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S. & DESLANDES, S. F. (orgs.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, pp. 83-107, 2008.

OLIVEIRA, G. S. & KOIFMAN, L. Integralidade no currículo de medicina: inovar/transformar um desafio para o processo de formação. In: MARINS, J. J. N. et al. (orgs.). *Educação médica em trans-*

formação: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Abem; Hucitec, pp. 143-64, 2004.

PINTO, T. R. & CYRINO, E. G. *Profissionais de saúde como professores: tensões e potências nas práticas de ensino na atenção primária à saúde*. 1.ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências da Saúde. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina*. João Pessoa, 2007. Anexos.

VASCONCELOS, E. M. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. 3.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

WONG-UN, JA. O sopro da poesia: revelar, criar, experimentar e fazer saúde comunitária. In: VASCONCELOS, E. M. (org.). *A espiritualidade no trabalho em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZOBOLI, E. Cuidado: práxis responsável de uma cidadania moral. In: PINHEIRO, R. & MATTOS, R. A. (orgs.). *Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor*. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

Bruna de Oliveira*
Lucas Henrique Lenhardt†
Mônica Palos Barile‡
Vanderléia Laodete Pulga#

AS IMERSÕES NA FORMAÇÃO MÉDICA E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO POPULAR

O Curso de Graduação em Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul (Uffs) possui algumas inovações na formação acadêmica dos futuros profissionais da saúde — entre elas, as imersões.

As imersões são vivências nas quais os estudantes conhecem diferentes realidades e cenários de atuação, que são realizados dentro do componente curricular de Saúde Coletiva, em parceria com os diversos municípios próximos à Universidade, nos quais os acadêmicos são inseridos. Essas vivências têm como objetivo primordial o desenvolvimento de uma nova modalidade de ensino-aprendizagem, diferenciada da tradicionalmente

* Discente do curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul — *Campus* Passo Fundo/RS.
† Discente do curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul — *Campus* Passo Fundo/RS.
‡ Discente do curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul — *Campus* Passo Fundo/RS.
# Docente do curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul — *Campus* Passo Fundo/RS.

observada nos cursos de Medicina, tendo em vista as exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A partir dessas experiências, os alunos passam a buscar um ensino que valorize não somente o cuidar da saúde com enfoque técnico, mas também a contextualização dos pacientes e os espaços extra-hospitalares, como centros municipais de saúde, creches e comunidades.

As imersões dos acadêmicos de Medicina contam com cenários de comunidades indígenas, quilombolas, de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros.

A inserção dos estudantes no contexto histórico-social e no cotidiano, bem como nas especificidades da atenção à saúde da população em diferentes municípios, cria uma ampla rede de conhecimentos, rica em uma vasta diversidade de culturas a ser explorada pelos estudantes, juntamente à técnica necessária na profissão.

O ensino da Medicina deve ser complexo, abrangendo tanto os aspectos técnicos, quanto humanos, sociais e psicossociais da profissão. Sendo assim, as vivências no cotidiano dos serviços de saúde, tanto no espaço das consultas hospitalares, quanto nos espaços de diversidade e de domicílio das pessoas vêm se constituindo uma ferramenta pedagógica para a maior abrangência do ensino médico e do crescimento humano e profissional dos acadêmicos.

O objetivo deste relato é descrever a experiência dos acadêmicos de Medicina nas imersões da disciplina de Saúde Coletiva da Uffs, bem como evidenciar as influências que essas vivências tiveram — tanto na visão da vida profissional dos alunos, quanto na humanização dos estudantes.

Metodologia

A seleção dos locais onde ocorreriam as vivências foi realizada no Conselho Comunitário da Universidade Federal da Fronteira Sul (Uffs/PF), com a participação da comunidade regional e acadêmica, levando em consideração os municípios que tivessem a presença de grupos populacionais com características particulares e diferenciadas, onde os estudantes se deparariam com realidades distintas, exigindo maior atenção quando abordadas.

Com isso, os municípios de imersão têm grande diversidade entre o cotidiano das pessoas. Por exemplo, no município de Pontão, grande parte do território é ocupado por assentados do MST; já no município de Água Santa, o território tem comunidades indígenas; ainda a exemplo, Sertão abriga duas comunidades de populações quilombolas; enquanto isso, as imersões ocorrem ainda em municípios como Passo Fundo e Marau, que abrangem particularidades de populações urbanas, rurais e de periferia; e Ernestina contempla as realidades da agricultura familiar e do turismo.

Resultados

Durante os dias de vivência, os alunos tiveram a possibilidade de conhecer as Políticas de Saúde na sua base conceitual, histórica e prática em diferentes cenários, proporcionando a lapidação do conhecimento acadêmico, bem como a oportunidade de participar ativamente da rotina de muitos dos setores que são responsáveis pelo andamento do Sistema Único de Saúde (SUS).

Dentro do Componente Curricular de Saúde Coletiva, as práticas desenvolvidas nas imersões envolveram o conhecimento dos territórios, a história geral dos municípios, a aprendizagem das características específicas dos usuários do sistema de diferentes culturas, assim como atividades de promoção e de educação em saúde desenvolvidas com a população.

Os acadêmicos participaram de diversas atividades dentro dos municípios. Dentre elas, os grupos de pacientes promovidos pelas Unidades Básicas de Saúde, como é o caso dos grupos de gestantes, de idosos, de reeducação alimentar, de humanização e a participação nas políticas de equidade, responsáveis por integrar a população usuária do sistema com os demais profissionais envolvidos. Assim, o contato do graduando com essa realidade projetou uma perspectiva prática em saúde mais propositiva, permitindo o diálogo, a entrevista e a interação com os profissionais que estabelecem a atividade.

Durante as vivências, observaram-se as questões relativas ao SUS em seus princípios e fundamentos: integralidade, universalidade, equidade e participação popular. No município de Pontão, por exemplo, a relação se dá com a equipe de saúde, com a gestão e com a população de assentados da Fazenda Annoni, que é considerada um marco histórico da luta pela terra e do próprio MST. A interação com essa população possibilita o conhecimento da sua trajetória de luta e resistências, e auxilia no debate sobre a questão alimentar — pois buscam o plantio e cultivo de alimentos sem uso de agrotóxicos —, assim como as questões relacionadas à luta pela terra e aos problemas de saúde nos territórios de reforma agrária.

Nas imersões, os estudantes também foram expostos a importantes reflexões acerca, por exemplo, de movimentos do campo sobre o modelo de desenvolvimento agrário, que, com a

chamada "Revolução Verde", implantou o modelo dos monocultivos, do latifúndio e do pacote tecnológico com o uso de agrotóxicos, sementes geneticamente modificadas e maquinários agrícolas no campo. Os assentados, de certa forma, relutaram quanto a essa prática, pois foi a partir dela que se geraram produtos contaminados com venenos e que, consequentemente, afetaram a própria terra comprometendo a vida e saúde das pessoas.

Mais do que apenas refletir sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos das diferentes realidades e culturas que compõem os municípios de imersão, os estudantes tiveram a oportunidade de participar ativamente de projetos de intervenção nas comunidades. Seja pela construção de mapas dos municípios, pelo levantamento de dados das regiões para melhor planejamento de ações ou pela realização de campanhas e palestras de conscientização da população, os acadêmicos puderam intervir na qualidade de vida das pessoas.

Conclusões

A inserção de estudantes de medicina do início ao final do curso de graduação desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem através da imersão/vivências no cotidiano dos serviços de saúde, suas equipes, territórios, comunidades e atores sociais existentes, vem revelando o potencial da integração ensino-serviço-comunidade que a Uffs realiza e evidencia a importância da interação dos estudantes em diferentes cenários de ensino-aprendizagem.

Diante das inúmeras realidades encontradas, o exercício teórico e prático das relações interpessoais, através das vivências

no SUS, possibilita maior aprofundamento no conhecimento teórico que os alunos aprendem dentro das salas de aula. O exemplo disso é a expressiva relação entre as comunidades e a implantação de Políticas Nacionais de Equidade específicas, que auxiliam no processo legal da garantia dos direitos das populações em situação de vulnerabilidade.

Vale destacar que o aprendizado adquirido nos municípios, no espaço de ensino ofertado pela relação entre universidade e SUS, mostra aos alunos que o início da jornada profissional pode ocorrer pela inserção no serviço público. Essas vivências e vínculos que são criados enriquecem a formação do discente, contribuindo para a construção de habilidades relacionadas ao cuidado das pessoas e de competências para atuar na atenção básica.

No entanto, ressalta-se que, apesar do preparo que a referida instituição educacional possibilita, a experiência só se torna concreta quando é vivida e articulada com os outros saberes, como o trabalho em equipes multiprofissionais e o envolvimento nas atividades práticas. Portanto, vivenciar novas e inexploradas situações, ao longo da vida acadêmica, pode provocar, no estudante em formação, expectativas que geram sentimentos positivos e/ou negativos — ambos construtivos para esse sujeito social que segue enfrentando desafios na sua trajetória (Bulgarelli et al., 2013).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22-1-2017.

BULGARELLI, A. F. et al. Formação em saúde com vivência no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções dos estudantes do curso de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. *Interface, Comunicação, Saúde, Educação*, vol.18, n.º 49, pp. 351-62, 2014. Disponível em <http://www.scielosp.org/pdf/icse/v18n49/1807-5762-icse-1807-576220130583.pdf>. Acesso em 21-4-2015.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's)*. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>. Acesso em 15-4-2015.

MASSOTE, A. W.; BELISARIO, S. A. & GONTIJO, E. D. Atenção primária como cenário de prática na percepção de estudantes de Medicina. *Rev. bras. educ. med.* [on-line], vol. 35, n.º 4, pp. 445-53, 2011. ISSN 0100-5502. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n4/a02v35n4.pdf>. Acesso em 20-12-2016.

Patrícia Serpa de Souza Batista*
Eymard Mourão Vasconcelos†

CAMINHOS DE UMA PEDAGOGIA FREIRIANA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA NO ENSINO UNIVERSITÁRIO EM SAÚDE

Na área da saúde, o tema da ética tem sido alvo de frequentes discussões. A complexidade das relações sociais e o progresso das ciências têm provocado no homem a necessidade de procurar respaldo em uma concepção de ética voltada para a proteção e a preservação da vida humana. Além disso, temas relacionados ao cuidado em saúde e à formação universitária têm sido enfocados por profissionais e pesquisadores no campo da ética.

A dimensão da ética expressa no cuidado em saúde encontra-se bastante relacionada à formação que os estudantes tiveram durante a graduação. Nesse sentido, é importante destacar algumas características que ainda permeiam essa formação na atualidade.

* Enfermeira. Doutora em Educação. Professora da Graduação e Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação Popular em Saúde e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Bioética da Universidade Federal da Paraíba.

† Médico. Doutor em Medicina Tropical. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.

A formação universitária em saúde ainda encontra-se muito influenciada pelo padrão flexneriano de organização de ensino para os cursos de Medicina do país, o qual considera o paradigma cartesiano da ciência. Esse é um ensino fragmentado, composto por disciplinas que valorizam o estudo minucioso de detalhes do corpo. Passa por disciplinas como a Semiologia, que ensina a examinar e analisar os doentes dentro desse modelo fragmentador do ser humano. Esse paradigma contempla o modelo biomédico, o qual se caracteriza, segundo Capra (2006), por uma concepção mecanicista do corpo, em que a doença se configura como um mau funcionamento de mecanismos biológicos e precisa receber intervenção do médico, que deverá consertar o órgão afetado.

O modelo biomédico, além de valorizador da doença e da técnica, apresenta um distanciamento da dimensão mente-corpo. Vasconcelos (2006) evidencia que, nessa forma de atuar, há uma separação mente-corpo. As atividades mentais, como pensamento, sentimento, sofrimento, quando valorizadas, são entendidas apenas como resultado da anatomia, bioquímica e fisiologia do cérebro. Desse modo, tende-se a realizar um cuidado de forma desvinculada do lado emocional. Os profissionais docentes focam o ensino na terapêutica direcionada ao sistema orgânico afetado, em detrimento de valorizar também a dimensão mental do indivíduo em suas ações de cuidado. O método da ciência cartesiana, ao abordar a realidade, retira dos estudos e das pesquisas as dimensões emocionais dos profissionais para chegar à maior objetividade. Com isso, faz que a riqueza e a complexidade da vida sejam analisadas apenas pelo lado racional, de forma fragmentada.

Nesse sentido, uma forma de abordagem no ensino em saúde em que a intuição e a emoção sejam evidenciadas trans-

põe a concepção do modelo biomédico, trazendo uma perspectiva ética integralizadora, tão necessária ao cuidado em saúde. De acordo com Moretti-Pires (2008), a formação universitária precisa ser repensada, pois ainda se encontra muito voltada ao modelo clínico, individual, voltado para a cura de doenças, em detrimento de um enfoque mais voltado à saúde da família desenvolvida na atenção básica, uma vez que, geralmente, ocorre desconhecimento do contexto familiar e do entorno social por parte dos profissionais de saúde.

O tema da formação ética também tem destacado a importância de melhorar a relação interpessoal entre o profissional e o usuário. Faz-se necessário pensar sobre a formação universitária em uma perspectiva de valorizar as principais demandas da população e, essencialmente, a relação médico–paciente. Para isso, é importante o desenvolvimento de habilidades de comunicação e a promoção de empatia na assistência ao paciente desenvolvida na atenção primária, na medicina familiar e comunitária e em ambientes hospitalares (Chinato; D'Agostini & Marques, 2012). Nassar (2005) afirma que a comunicação entre médico e paciente configura-se como uma dimensão da humanização na prática, em que a observância da conduta ética se encontra respaldada em considerar a pessoa em cuidado como um todo — e não apenas as doenças — e no respeito aos direitos dos pacientes.

Outro aspecto que a formação em saúde destaca no contexto da ética se relaciona ao respeito a uma ética deontológica, compatível com os respectivos Códigos de Ética das profissões. Trata-se de uma ênfase no ensino de uma ética regida pelo dever, importante no desenvolvimento do futuro profissional. Entretanto, como refere Rego (2003), é preciso compreender também a dimensão ética da formação profissional, pelo

ensino/aprendizagem/vivência da ética mediante uma abordagem que envolva possíveis dilemas éticos e conflitos com que os estudantes poderão defrontar-se no exercício profissional, e o compromisso com valores humanizadores em conformação com a identidade de cada profissional. Por isso, a importância da inserção de estudantes desde o início do curso em cenários de prática, onde poderão ter a oportunidade de aprender a lidar com as situações mais diversas e de pôr em prática o aprendizado adquirido no ensino teórico sobre a ética.

Este capítulo propõe-se a refletir sobre os caminhos da formação ética no contexto da Educação Popular (EP), a partir de uma pedagogia freiriana desenvolvida por estudantes em uma comunidade periférica. Para isso, analisa uma experiência de extensão universitária existente há dezoito anos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB): o Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (Pepasf).

Este texto é parte integrante da tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB em 2012, intitulada *Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular*, que teve o objetivo geral de analisar a ética nas ações de cuidado e na formação universitária, com base na experiência de estudantes do Pepasf. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada com estudantes, professores e lideranças comunitárias, que teve como cenário a Comunidade Maria de Nazaré, localizada na periferia da cidade de João Pessoa (PB). A coleta de dados foi feita durante o ano de 2010, com as técnicas de grupo focal, observação participante e entrevistas, e os dados empíricos foram analisados qualitativamente, mediante a técnica de análise de conteúdo. Portanto, as observações contidas neste capítulo partem de uma pesquisa empírica, em que foi possível estudar a dimensão

da ética no contexto do cuidado e da formação universitária orientados pela Educação Popular em Saúde (EPS).

As práticas de EP na formação universitária em saúde

As práticas de EP têm sido incorporadas na formação universitária em saúde por meio, principalmente, de atividades de extensão. São propostas mais centradas nas demandas sociais e na participação popular, que caracterizam um perfil de extensão denominado "extensão popular". Os trabalhos de extensão popular abrangem ações educativas em movimentos sociais e outros instrumentos organizativos da sociedade civil, sendo norteados pelo referencial teórico-metodológico da EP. Assumindo a dimensão do popular, a extensão universitária adquire, como trabalho social e útil, a intencionalidade de transformação social, em uma perspectiva ética de busca da concretização dos anseios de justiça e liberdade das classes populares (Melo Neto, 2006). Norteada pela EP, essa extensão contempla um espaço de interação, no qual profissionais e estudantes mantêm um contato próximo com a população empobrecida, preocupando-se em compartilhar conhecimentos e dar um apoio efetivo aos problemas sociais e de saúde identificados.

A extensão popular, no âmbito da saúde, desponta como espaço pioneiro de entrada da EP na formação universitária em saúde. O desenvolvimento de projetos de extensão dessa natureza tem-se mostrado extremamente rico pedagogicamente. A metodologia problematizadora proporciona melhor compreensão da dinâmica do processo de adoecimento e cura, e do cotidiano das classes populares, o que contribui para uma formação

mais comprometida com os problemas sociais vigentes, tais como dificuldades de acesso aos serviços de saúde e à educação de qualidade, humanizada, crítica e reflexiva.

No contexto da UFPB, destacam-se projetos de extensão universitária em saúde orientados pela EP, que são considerados referências para outras universidades do país, a exemplo do Pepasf. Esse Projeto, de caráter interdisciplinar, aglutina professores e estudantes de diversos cursos da UFPB (Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Farmácia, Psicologia, Técnico de Enfermagem, entre outros), sendo realizado por dezesseis anos na Comunidade Maria de Nazaré e atualmente na Comunidade Santa Bárbara, João Pessoa (PB). É desenvolvido, principalmente, mediante visitas semanais de estudantes a famílias, atividades educativas coletivas desenvolvidas com crianças, idosos e moradores em geral, e atividades em articulação com a Associação Comunitária.

Semanalmente, cada dupla interdisciplinar de estudantes acompanha duas ou três famílias fixas, com ações direcionadas ao cuidado em saúde orientado pela EP. Dessa maneira, é estabelecida uma relação horizontalizada entre famílias e estudantes, que permite um diálogo sobre os problemas de saúde e sociais presentes, buscando as soluções adequadas para cada família e para a coletividade. Os profissionais e estudantes que fazem parte do Pepasf realizam ações de cuidado que envolvem ações técnicas e ações educativas com a intencionalidade política de transformar.

Nesse Projeto, as relações que se estabelecem entre estudantes e professores e entre estes e as pessoas da comunidade são muito intensas, e requerem comportamentos éticos adequados nas práticas educativas e de cuidado em saúde desenvolvidas com as famílias e os grupos comunitários.

A dimensão ética do cuidado em saúde no contexto da EP

A abordagem do cuidado em saúde no Pepasf segue uma concepção de ética delineada coletivamente, de acordo com cada caso específico, a partir da problematização de situações concretas. Trata-se de um modo ético de cuidar diferenciado, pois não se relaciona apenas a uma concepção de ética normativa, preestabelecida, pautada em Códigos de Ética específicos, que, em geral, baseiam o enfoque da dimensão ética no cuidado em saúde. O agir ético define-se na relação que se estabelece com os moradores e grupos comunitários, no cotidiano das visitas domiciliares à mesma família, na participação em atividades comunitárias, no apoio às suas lutas e reivindicações. É uma concepção de ética delineada com base em uma relação dialogada e problematizadora, que acontece a partir do vínculo afetivo que se cria entre os estudantes e os moradores acompanhados. Esse vínculo amplia-se e se fortalece na valorização da dimensão política, e se expressa na busca por justiça social pelos estudantes do projeto.

O vínculo afetivo, como elemento estruturante do agir ético, encontra-se presente em todo o percurso do estudante no âmbito comunitário, desde suas ações de cuidado com o indivíduo e a família, até sua atuação comunitária em uma perspectiva política. Esse vínculo é criado e fortalecido gradativamente, nas visitas semanais que acontecem às mesmas famílias. A partir dele, os estudantes tem acesso à história de vida, às características sociais, econômicas, à forma de ser e de viver de cada morador. Esses estudantes aproximam-se emocional e racionalmente dos sentimentos, interesses e lógicas dos moradores, gerando uma percepção ampliada e sensível de sua realidade subjetiva e material.

Os estudantes que criam esse vínculo afetivo preocupam-se com os problemas sociais e de saúde vivenciados por essas famílias e motivam-se a, junto a elas, construir uma conduta terapêutica adequada, a fim de que sejam solucionados ou minimizados a dor e o sofrimento que possam estar enfrentando. Nessa conduta terapêutica, a dimensão ética é orientada, principalmente, pela valorização do significado de cada ato na vida dessas pessoas de quem eles se tornaram próximos, e com acesso aos seus sentimentos e considerações íntimas.

Com a identificação de situações-problema, os estudantes sentem-se instigados a ajudá-los a sair da situação de sofrimento em que se encontram, mediante a problematização da realidade que vivenciam e a elaboração de estratégias de enfrentamento. A metodologia da problematização gera um processo contínuo de ação e reflexão vinculada à realidade e comprometida com a sua transformação. Freire (2005) propõe uma educação problematizadora, dialógica, diferente da educação bancária, que converte o homem em um depósito de conteúdos, desumanizando-o. A educação problematizadora, dialógica, está direcionada à conscientização do oprimido e à sua emancipação.

A EP apresenta o diálogo como elemento estruturante. Esse não é um diálogo que procura identificar a melhor estratégia para mudar comportamentos considerados inadequados para a manutenção da saúde. É um diálogo solidário, que reconhece o saber do educando e valoriza a construção dialogada de soluções para os problemas vivenciados, além de servir ao fortalecimento do protagonismo social de moradores e organizações, de forma a torná-los mais altivos para lutas e ações.

Cabe ressaltar que o diálogo "[. . .] constitui-se no elemento ético básico de toda a formulação e exercícios educativos freirianos". Na EP, contribui para a superação das formas de

opressão, para a liberdade da prisão da ignorância e da inconsciência, em uma pedagogia emancipatória, orientada pela interpretação do mundo (Melo Neto, 2004, p. 95). Pelo diálogo freiriano, a ação do estudante vai se orientando pela explicitação dos moradores, de seus interesses e saberes, a fim de ajudá-los na compreensão e interpretação do problema desafiador e na busca por intervenções na realidade, em uma pedagogia emancipatória.

Nessa experiência, situações sociais e de saúde complexas, inusitadas e de difícil resolução são problematizadas, visando a um delineamento de cuidado específico, uma intervenção na realidade. Diante da situação complexa na vida das pessoas que acompanham, os estudantes buscam a construção dialogada de resoluções desses problemas identificados nas famílias, com atores muito diversos. Eles conversam com outros estudantes, com professores do Projeto, com o Agente Comunitário de Saúde (ACS) que acompanha a família, com vizinhos, com lideranças comunitárias, com outros profissionais da Unidade Básica de Saúde (UBS), com outros professores na Universidade. Agem eticamente, de maneira que busquem compreender, elaborar estratégias e intervir no problema coletivamente.

O alargamento do cuidado se dá imposto pela própria realidade, evidenciando a importância de outras dimensões no cuidado. Estudantes excedem o olhar focado no âmbito biológico da assistência. As condutas emergem de acordo com as situações apresentadas pela realidade concreta vivenciada por aquela família, impondo a presença do cuidado integral como foco das ações realizadas.

Desse modo, o estudante age eticamente, para além do modelo biomédico da saúde. Ele tem a oportunidade de perceber na prática que o ser humano precisa ser cuidado integralmente,

pois a saúde e a doença relacionam-se não apenas ao nível biológico, mas envolvem também aspectos sociais, econômicos, políticos, psicológicos, que fazem parte da complexa dinâmica de vida da pessoa e sua família. Portanto, tal estudante age com uma aproximação a uma perspectiva ética integralizadora do cuidado no contexto familiar.

Essa perspectiva ética integralizadora do cuidado é valorizadora da subjetividade humana. Diante da dor e do sofrimento vivenciados por moradores, o estudante sente compaixão e se aproxima mais das pessoas em crise que acompanha. Ele percebe que pequenos atos de escuta, pequenas palavras e gestos, e o tocar são ações capazes de promover repercussões terapêuticas em pessoas em crise. Nesse sentido, afirma Fleuri (2006, p. 251): "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". Sendo assim, o estudante sente a força terapêutica de seu cuidado. Um cuidado ético valorizador da subjetividade humana, pouco elaborado por técnicas, mas cheio de atenção e solidariedade.

Tudo isso gera satisfação para o estudante e para a pessoa acompanhada, e contribui para o fortalecimento do vínculo. Sentir a presença de alguém a estender a mão em momento de crise, em que não se tem com quem contar, é muito importante para a pessoa. Ajuda no enfrentamento do problema. Faz que não se sinta sozinha, abandonada diante das grandes dificuldades da vida. Isso dá satisfação, agradecimento e fortalece o vínculo construído. Além disso, como evidenciado, o estudante sente-se significativo. Ele percebe a força de suas ações nesse processo e descobre seu papel social e terapêutico pela experiência. Como afirma Vasconcelos (2006, p. 301),

> [. . .] acompanhar a força surpreendente da vida se manifestar em situações de crise, nas quais a precariedade é marca maior, é extremamente gratificante para o profissional, principalmente quando percebe que a sua própria atuação foi significativa no processo.

O estudante atua também em uma perspectiva política de busca pela justiça social. Esse vínculo que inicia com as famílias tende a se fortalecer. Ele já não é apenas com a família que acompanha, mas envolve também os vizinhos, os moradores em geral. É um vínculo que se expressa no apoio às lutas dos moradores comunitários, às suas aspirações, por exemplo, de frequentar uma Unidade de Saúde da Família que esteja instalada no próprio território, ou de ver firmemente estabelecida uma urbanização comunitária, entre outros anseios comunitários.

O compromisso de estudantes com as aspirações e os interesses da comunidade expressa uma atitude ética condizente com a intencionalidade política da EP de contribuir para transformar a realidade carente na qual vivem; unir esforços com o propósito de colaborar para conquistar a igualdade de oportunidades, a justiça social. É uma prática educativa que, como Freire (2006a) considera, está a serviço da decisão, da ruptura, da opção, da reorientação da ação sobre a realidade tendo em vista transformá-la.

A denúncia dirigida por esse educador aos sistemas político-econômicos e sociais que impõem a desumanização a milhões de seres humanos tem a preocupação ética com a defesa da vida digna para todos (Zitkoski, 2007). Ao apoiar os moradores em suas reivindicações políticas, os estudantes expressam a ética universal do ser humano voltada à dignidade humana evidenciada por Freire (2000). Uma ética relacionada à luta pela

concretização dos direitos humanos, visto que envolve o direito a comer, a vestir, a estudar, a trabalhar.

A ética universal do ser humano também se liga a um sentimento de amor humanitário, indignado, que o estudante expressa no contexto comunitário. Conforme Fernandes (2008, p. 37), a amorosidade percorre toda a obra de Freire e se materializa no afeto como compromisso com o outro. É um sentimento que envolve solidariedade, humildade, respeito ao outro, acolhimento às diferenças. "É uma amorosidade compartilhada, que proporciona dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça nesse mundo". A amorosidade freiriana, portanto, relaciona-se a uma perspectiva coletiva, universal, de busca pela justiça, pelo respeito à dignidade humana.

Nesse sentido, a ética freiriana encontra-se associada a sentimentos como o amor, a indignação e a esperança. Seu agir ético valoriza o que é construído a partir dessas emoções. Tais sentimentos motivam aos educadores e educandos a investir no protagonismo coletivo e articularem-se na luta política pela concretização de transformações sociais a serem desenvolvidas a partir dos próprios oprimidos.

Os estudantes compreendem que a luta dos moradores da Comunidade Maria de Nazaré é a mesma que envolve outras pessoas espalhadas em muitos recantos do Brasil, da América Latina e do mundo. Nesse sentido, revelam um sentimento ético de amor humanitário direcionado à causa dos oprimidos. Percebem que a amorosidade é elemento estruturante da vida saudável. É instrumento de conquista da saúde e da realização de anseios fundamentais dos moradores. Com amor há alegria, solidariedade, esmero no cuidado de familiares e amigos, força para enfrentar desafios, motivação para organização e para enfrentamentos políticos.

É oportuno reconhecer que é mais usual associar a presença desse sentimento ao cuidado em saúde para pessoas e situações particulares do que no sentido de lutas sociais ligadas à pobreza. Portanto, podemos considerar a presença da amorosidade nas práticas de EPS oportunizadas pelo Pepasf como um diferencial que colabora para ampliar as discussões sobre a ética no âmbito da saúde, pertinente de ser valorizado na atualidade.

Caminhos pedagógicos da formação ética de estudantes norteada pela EP

A experiência de estudantes no contexto do Pepasf nos conduz a refletir sobre a ética norteadora da formação universitária na perspectiva da EP. Tal como ficou evidenciado na discussão anterior sobre a ética no cuidado, a formação ética na universidade, orientada pela EPS, também é regida, principalmente, por uma relação dialogada e problematizadora, ampliada pelo vínculo afetivo entre educadores e educandos, e voltada para a busca por justiça social, em conjunto com a população assistida.

A ética empreendida nas relações de cuidado passa a ser definida pelas situações enfrentadas na comunidade e por sua problematização. O professor tem grande papel nesse processo, em procurar manter essa relação com os moradores da comunidade e cuidar para que sejam encontros éticos, permeados pelo respeito à cultura e à dignidade, pela afetividade, pela relação dialogada e problematização das situações vivenciadas, com vistas à superação dos problemas enfrentados. O centro do aprendizado não se encontra em conteúdos previamente estabelecidos, mas na relação de cuidado vivenciada no relacionamento

comprometido com a realidade. O maior mérito do Projeto é a criação de condições para uma relação facilitada com a realidade das classes populares, que possibilita aos estudantes, ainda pouco experientes, se aproximarem e interagirem.

O relacionamento entre professor e estudante, dentro do Pepasf, é fundamental no processo de formação ética norteada pela EP. Revela uma ética que se constrói no cotidiano do trabalho desenvolvido na comunidade, em reuniões semanais e em momentos de descontração. As visitas às famílias, a organização e a implementação de atividades, e a discussão coletiva de casos vão formando um vínculo que envolve amizade e respeito mútuo entre os extensionistas.

O vínculo entre professores e estudantes vai se desenvolvendo aos poucos. A abertura ao diálogo, as discussões e decisões coletivas em reuniões, e a construção coletiva do conhecimento propiciada pela participação nesse trabalho ajudam a criar e a fortalecer uma relação diferenciada. Essa reciprocidade evidencia uma pedagogia que enfatiza o respeito, a amorosidade, a união e a amizade sinceras entre ambos. Faz que enfrentem juntos as dificuldades e as próprias limitações trazidas pela complexidade que envolve a realização de um trabalho dessa natureza no âmbito comunitário. Faz também que sintam compaixão e indignação com as situações de sofrimento vivenciadas pela população e que vibrem coletivamente com as vitórias conquistadas.

Um dos aspectos que favorece a construção e o fortalecimento desse vínculo é a participação em encontros informais e oficinas vivenciais periódicas promovidas pelo Projeto. Nos encontros informais, alguns professores e estudantes compartilham momentos de lazer, quando participam de jogos de futebol, assistem a filmes, realizam almoços coletivos. Já as oficinas vivenciais são encontros periódicos organizados pelo Projeto,

realizados durante um final de semana, em granjas ou casas de praia de alguns participantes. Em tais ocasiões, conta-se muito com apoio da professora e de estudantes do Curso de Psicologia.

Essas experiências favorecem o fortalecimento de vínculos, promovem uma aproximação entre os participantes, e os estudantes passam a conhecer melhor outros colegas e professores, e a fortalecer uma relação de amizade e confiança. Momentos como esse contribuem para que os participantes do Pepasf se permitam uma vivência autêntica no Projeto, de forma que satisfações e também conflitos possam emergir e ser compartilhados e trabalhados coletivamente.

Esse modo de atuar é bem diferente do modo tradicional de ensino que comumente perpassa a formação universitária em saúde: um ensino pautado em uma filosofia hierárquica, em que há um distanciamento entre professor e estudante, gerado por uma relação verticalizada, centrada na figura do docente. Segundo Toniolo (2010), essa relação pedagógica autoritária, que impõe um saber absoluto e indiscutível e não abre espaço para o diálogo e para o debate, é antagônica a uma educação amorosa e dialógica freiriana, que valoriza a participação dos sujeitos. O professor age direcionado a investir na construção de uma sociedade baseada em relações igualitárias, solidárias, amorosas. Desse modo, a sua forma de agir compreende uma relação mais aberta e democrática, que permite uma atuação mais intensa dos estudantes nas discussões, na organização, nas decisões do Projeto.

Esse modo de agir colabora para o desenvolvimento da autonomia estudantil. Os professores caminham junto dos estudantes em todas as ações utilizando a sua experiência político e pedagógica, apoiando-os nas decisões acertadas e ponderando quando há necessidade, mas deixam que os discentes condu-

zam reuniões e tarefas. Freire (2006b) considera a autonomia na prática educacional como um imperativo ético. Assim, o professor deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante, respeitando-o em suas opiniões, considerando-o pessoa capaz de agir eticamente como agente de transformação.

Assim, gradativamente eles vão inserindo-se na dinâmica das reuniões e participando mais ativamente da organização do Projeto. Nas reuniões, quase sempre coordenadas por estudantes, as ações são descentralizadas, suas pautas são elaboradas de acordo com as necessidades do grupo, as atas são redigidas pelos discentes e as decisões são deliberadas coletivamente. O estudante começa a se expressar, a emitir opiniões, a desenvolver protagonismo com o apoio importante do professor. Como referem Gomes & Morais (2011), mesmo sem tomar a frente na construção cotidiana das ações, os docentes permanecem junto dos estudantes, atuando como apoio experiencial, político e pedagógico no desenrolar das atividades. Desse modo, há um clima democrático no Projeto, que favorece a autonomia discente, em um processo constante de formação pedagógica dialogada de seus estudantes e professores.

Não é apenas no contexto das reuniões acadêmicas que o estudante desenvolve essa autonomia. Ele passa a estar mais ativo no desenvolvimento das ações de cuidado na própria família que visita e na realização das atividades coletivas, reunindo-se com outros estudantes, propondo atividades com criatividade e empenho, dedicando-se às ações na comunidade. Além disso, o contato com a dura realidade social vivenciada pela população comunitária favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva, indignada com a situação. Alguns também passam a se interessar em participar de reuniões na Associação Comunitária junto dos professores, e a se engajar em ar-

ticulações e lutas comunitárias, contribuindo com ações de cunho político.

Esses estudantes recebem uma formação norteada pela EP, que investe em uma sociedade gerida pela participação de todos, inclusive dos setores subalternos. A EP investe no protagonismo das pessoas, para que possam lutar coletivamente pelos direitos sociais que lhe assistem e pela construção de uma sociedade justa. Entretanto, contradições e conflitos também surgem. O Projeto já vivenciou problemas com grupos de lideranças estudantis. Alguns estudantes, com sua capacidade de liderança e facilidade de se expressar, ficavam à frente em reuniões, influenciando em decisões que deveriam ter uma participação coletiva mais significativa. Suas presenças altivas dificultavam espaços de fala de outros discentes, e até de professores, influenciando mais do que deveriam na condução de assuntos em reuniões. Foi preciso os professores intervirem com ações descentralizadoras, a fim de provocar um debate mais coletivo sobre os assuntos discutidos, para fomentar a participação da coletividade nas decisões e ações do Projeto.

Também foi preciso estruturar melhor a gestão das atividades do Projeto, com a descentralização e o compartilhamento de tarefas (Cruz et al., 2011). Assim, as reuniões passaram a ser coordenadas por pessoas diferentes, e as decisões, a serem tomadas em um diálogo coletivo. Ademais, foram criadas comissões organizativas, com a presença de diferentes estudantes. São exemplos de comissões: frequência, cadastro de famílias, atividades coletivas, reuniões teóricas. Esses aspectos contribuíram para que o Projeto fosse estruturando gradativamente sua organização interna, e o estudante compreendesse melhor o Projeto como um espaço de atuação coletiva. Afinal, "o caminhar do Projeto é uma construção coletiva que só ganha sentido se for empreen-

dida por todos os seus protagonistas, e não, por um grupo sozinho" (Gomes & Morais, 2011, p. 138).

Nesse sentido, é pertinente ressaltar a importância da pedagogia do trabalho coletivo no Projeto. Nele, o estudante vivencia um agir coletivo intenso. Como já explicitado, há uma gestão coletiva, em que todos colaboram em comissões organizativas descentralizadas, na problematização de casos, em reuniões com deliberação grupal, nos planejamentos de ações comunitárias, etc. O estudante aprende a trabalhar coletivamente, a conviver com o diferente e com as diferenças, a trabalhar de forma democrática e participativa, a compartilhar sentimentos, emoções, dificuldades e vitórias.

Esse trabalho educativo norteado pela EPS é muito importante para a formação ética do estudante — uma formação que valoriza o agir coletivo e colaborativo para a construção de uma nova sociedade democrática. A ética da solidariedade e da amorosidade precisa de uma pedagogia para si. Se é baseada em uma sociedade democrática e participativa, seus implementadores precisam saber trabalhar de forma democrática e participativa. Portanto, incentivar a participação estudantil constitui uma estratégia pedagógica importante para a formação ética no Projeto. Permite-lhes experienciar um trabalho em que a gestão coletiva e dialogada favoreça um aprendizado contínuo. Estudantes tornam-se participativos, desenvolvem consciência crítica e política, preparam-se para serem profissionais críticos, comprometidos, atuantes, em uma perspectiva de transformação social.

Desse modo, destaca-se a importância da extensão universitária orientada pela EP como campo de atuação de estudantes e professores da área da saúde. Essa extensão popular tem gerado conhecimentos que têm contribuído para um re-

pensar sobre o papel social da Universidade e a formação ética de estudantes, que podem ser considerados futuros profissionais a participar e gerir serviços de saúde essenciais para a população. Nesse sentido, é pertinente a participação em espaços de atuação vivenciais, como o oferecido pelo Pepasf, a fim de que possam experienciar a tomada de atitudes no campo da ética, em sua formação acadêmica.

Algumas considerações

A realização deste estudo proporcionou uma reflexão sobre os caminhos da formação ética no contexto da EP, oportunizada pela participação de estudantes no Pepasf. Essa experiência fortalece uma perspectiva de ética na saúde que transcende a ética normativa, o modelo biologicista e curativista, por ser diferenciada e coerente com uma pedagogia que envolve o diálogo problematizador, o vínculo, a amorosidade, a busca pela justiça social. Uma formação ética relacionada a um projeto de emancipação social em que os grupos hoje empobrecidos, marginalizados e oprimidos se tornem atores centrais. Ao lutar por uma sociedade mais justa e digna, o projeto expressa o seu lado ético-político, contribuindo para a construção de um processo de transformação social que repercutirá favoravelmente em uma saúde mais qualificada e adequada para a vida da população.

Entretanto, é importante que essa formação diferenciada não fique apenas em locais pontuais como, por exemplo, experiências de extensão universitária. É preciso investir no sentido de conquistarmos um maior espaço no contexto de instituições universitárias em saúde. Sabemos que já existe um crescimento nesse sentido. Em diversos locais do Brasil, há exemplos de ex-

periências em instituições formadoras na perspectiva da EP. Há a criação de disciplinas e o fortalecimento na realização de pesquisas que estão se estruturando com base na EP. É preciso que esse saber se generalize nas instituições e encontre os caminhos administrativos e políticos de sua operacionalização.

Referências

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. 27.ª ed. São Paulo: Cutrix, 2006.

CHINATO, I. B.; D'AGOSTINI, C. L. & MARQUES, R. R. A relação médico-paciente e a formação de novos médicos: análises de vivências de hospitalização. *Rev Bras Med Fam Comunidade*, Florianópolis, vol. 7, n.º 22, pp. 27-34, jan.-mar. 2012.

CRUZ, P. J. S. C. et al. A reconstrução processual desta experiência. In: VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S. C. (orgs.). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec, pp. 92-9, 2011.

FERNANDES, C. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. & ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, pp. 37-9, 2008.

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

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 33.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 7.ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, A. L. & MORAIS, M. S. T. Um olhar sobre o aprendizado dos estudantes na extensão popular. In: VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S. C. (orgs.). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec, pp. 133-9, 2011.

MELO NETO, J. F. *Educação Popular: enunciados teóricos*. João Pessoa,

Ed. Universitária/UFPB, 2004.
MELO NETO, J. F. *Extensão popular*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2006.
MORETTI-PIRES, R. O. *O pensamento crítico social de Paulo Freire sobre humanização e o contexto da formação do enfermeiro, do médico e do odontólogo*. Doutorado em Enfermagem. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP, 2008.
NASSAR, M. R. F. Comunicação e Humanização: a reconstrução do relacionamento médico – paciente como critério de qualidade na prestação de serviço. *Rev Contemporânea*, n.º 5, pp. 1-13, 2005.
REGO, S. *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.
TONIOLO, J. M. S. *Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores*. Mestrado em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S. C. (orgs.). *Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec, 2011.
VASCONCELOS, E. M. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. C. & SIMON, E. (orgs.). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, pp. 265-308, 2006.
ZITKOSKI, J. J. A pedagogia freiriana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G. & PITANO, S. C. (orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, pp. 229-48, 2007.

Vera Lúcia de Azevedo Dantas*

EDUCAÇÃO POPULAR E OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM A FORMAÇÃO NO CAMPO DA SAÚDE CONSIDERANDO A PERSPECTIVA POPULAR

Em que a educação popular dialoga com a formação?
O saber da experiência, devemos considerar?
A educação tem a ver com outros jeitos de cuidar?
E se buscarmos o popular nos espaços de formação?
Penso que novos caminhos vão gerar inovação
E se os conflitos vierem entre o acadêmico e o popular?
Vamos seguir questionando pra gerar reflexão
Isso é mourão perguntado, isso é responder mourão
— Vera Dantas

A saúde coletiva insere-se em uma realidade social complexa, por isso deve ser pensada como campo interdisciplinar, articulado a uma totalidade social. Nesse sentido, é fundamental compreendermos a importância da formulação de marcos teóricos que referenciem a mudança de paradigma nas práticas de saúde, de forma a contemplar sua historicidade, contribuindo para a superação das contradições sociais, mediante espaços dialógicos de intVerlocução entre saberes e práticas.

Ao situarmos este estudo em uma perspectiva dialógica, apontamos possibilidades de elaborar formas de relacionamento

* Médica, educadora popular, mestre em saúde pública e doutora em educação, atua como assessora na coordenadoria de educação permanente em saúde na Secretaria de Saúde de Fortaleza e como cuidadora/educadora do Espaço Ekobé.

entre esses campos, vislumbrando articulações entre os movimentos populares, os trabalhadores de saúde e as instituições acadêmicas, responsáveis pela formação desses profissionais.

Dizemos, então, que a dialogicidade, necessária para que a articulação entre os diversos sujeitos possa se constituir no cotidiano, nos coloca ante o desafio de escutar os sujeitos populares, que, normalmente, expressam em suas lutas seus desejos e necessidades.

Partirmos da perspectiva popular, diz respeito à possibilidade de inclusão de atores e atrizes dos movimentos populares como protagonistas de ações de transformação das situações-limite da sua realidade, na perspectiva da emancipação; partimos de um popular que se tece na busca de superação da consciência ingênua rumo ao inédito viável: como inacabamento, formação permanente que se constitui em determinados princípios e se orienta por uma ética que busca a justiça, a solidariedade nas relações. Buscamos o popular, que, ao produzir atos-limite transformadores da realidade, atualiza sua potência criativa.

É importante lembrar que a formação dos profissionais de saúde historicamente se faz, segundo Stotz (2005), calcada sob uma pretensa neutralidade política e estruturada em um saber técnico situado à margem da vida social. Para esse autor, "aceitar as implicações de vivermos numa sociedade de classes, apesar do caráter público e democrático das instituições políticas, é um desafio à formação e à prática dos profissionais de saúde" (Stotz, 2005, pp. 9-30). Neste sentido, Loyola (1984), corroborando Stotz, nos faz refletir sobre a dimensão ideológica presente nessa "neutralidade técnica". Diz ela:

> Imbuído de uma ideologia que tem por função mascarar as relações de classe que ela encobre, o médico atua no

> sentido de preservar o monopólio de seu saber e autoridade indiscutida que a sociedade lhe outorga para dispor da doença, até mesmo do corpo e das sensações de seu cliente (Loyola, 1984, p. 228).

As questões expressas por Stotz (2005) e Loyola (1984) nos fazem refletir como nas práticas de saúde os diálogos se processam. Compreendemos da afirmação de Loyola sobre o poder médico que, em nosso contexto atual, ele se aplica também a várias categorias profissionais que atuam no campo da saúde, e nos perguntamos pelos movimentos que se constituem, no sentido de superar essa situação-limite.

Historicamente voltadas para uma visão higienista e europeizante, etnocêntrica e hegemônica, as práticas de saúde em nosso país desconsideravam grandemente o saber e as formas de ver e cuidar da vida da população, tendo um caráter excessivamente normatizador, que visava a garantir a manutenção do modelo concentrador de riquezas.

Nesse contexto, a Educação Popular (EP) oferece um instrumental teórico fundamental para o desenvolvimento dessas novas relações, "através da ênfase ao diálogo, à valorização do saber popular e à busca de inserção na dinâmica local" (Vasconcelos, 2001, p. 14), tendo a identidade cultural como base do processo educativo e compreendendo que o "respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural" (Freire, 1999, p. 86).

Desse modo, pensar a saúde coletiva — no contexto da produção de um processo emancipatório dos sujeitos sociais, como espaço de transformação, promotor dos diálogos entre estes serviços —, os movimentos sociais e as ações de formação, nos remete a estruturar processos educativos no campo da saúde

coletiva, onde educadores e educandos, profissionais, estudantes e população possam interagir e descobrir juntos formas conjuntas de aprendizagem e intervenção nos contextos concretos onde atuam. Isso pressupõe análise e compreensão desses contextos em sua complexidade, e a devolução aos sujeitos/atores das práticas educativas do lugar de partícipes da produção do conhecimento coletivo, protagonizando ações para o enfrentamento dos seus problemas cotidianos.

Para isso, compreendemos a importância de que esses processos estejam embasados em uma visão de conhecimento como produção social e coletiva, necessariamente transformadora das condições que ensejam a pobreza e a opressão, e centrada em uma perspectiva de educação como fenômeno permanente, no qual a categoria experiência possa se constituir como aspecto fundamental.

Freire (1999, p. 102) discute a educação "enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser de fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de interdição do corpo consciente a que estejamos submetidos". Arroyo (2001, p. 7), retomando Freire, refere-se à educação como diálogo entre sujeitos, os quais carregam seus processos, suas pedagogias.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire fala da necessidade de uma prática educativa fundada na abertura ao outro como objeto de reflexão crítica, como experiência fundante daqueles e daquelas que se sabem inacabados e se abrem ao mundo e aos outros em busca de explicação e de respostas.

> O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em

> permanente movimento na História. O diálogo, nessa visada, é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu–tu. E, por seu inacabamento, o sujeito está sempre se construindo mediatizado pelo mundo (Freire, 2000, p. 154).

Assim, falamos do diálogo como relação, ato essencial do humano, como reflete Buber (1977, p. 32), com suporte nas palavras-princípio "Eu-Tu" e "Eu-Isso". Para o autor, essas palavras-princípio exprimem dois tipos de eventos essenciais: o evento "Eu-Isso", associando sujeito e objeto, com base no qual se instaura a experiência; e o evento "Eu-Tu", que reflete a relação entre sujeitos, instaurando a relação. Segundo ele, o "eu" da *experiência* é diferente do "eu" da relação. O "eu" da experiência não participa do mundo; a experiência se realiza nele. Segundo Buber (1977, p. 32), "a existência humana emerge do diálogo".

Bakhtin (2003) também compõe essa formulação, ao enfatizar o papel do outro na constituição do "eu" e no autoconhecimento, evidenciando ainda o papel da intersubjetividade como base das ciências humanas. Diz ele:

> As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela; Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conheci-

mento que se tem dele só pode ser *dialógico* (Bakhtin, 2003, p. 400).

Bakhtin (2003) traz em seu construto a ideia do diálogo como inacabamento, como devir de sujeitos que se transformam, enquanto Linhares (2007) concebe o diálogo como ato que, partindo da escuta ao outro, nos permite ser transformado. A autora inclui nesse construto a produção do saber entendido como produção social, que cada pessoa recompõe quando aprende.

Ao trazermos a ideia do dialogismo, nos referimos à concepção de Bakhtin (2003), que o considera como constitutivo da linguagem, focalizando as interações dos sujeitos falantes em contextos socioculturais. Segundo o autor, implica uma forma diferente de perceber os interlocutores de uma atividade comunicativa, e tem como base a concepção sociointeracional da linguagem, que aponta as práticas discursivas como essência do princípio dialógico. Bakhtin (2003) compreende o diálogo como relações entre interlocutores de uma ação histórica, compartilhada socialmente, destacando assim a natureza contextual da interação, em contraposição ao monologismo, que privilegia indivíduos e estruturas sociais. Considera a linguagem heterogênea e, portanto, marcada pela presença do outro, cujas vozes discordantes podem harmonizar-se, ao que denominou *polifonia,* ou sofrer um apagamento, que chamou de *monofonia*.

Arroyo (2001), retomando os conceitos de Paulo Freire, acentua que, ao se trabalhar na perspectiva da Educação Popular em Saúde (EPS), é necessário que o povo seja reconhecido como sujeito, que traz consigo sua história, sua trajetória e cultura; sua luta por autonomia para tomar decisões e transformar histórias coletivas. O autor ainda fala da necessidade de trabalhar

considerando matrizes pedagógicas, ao modo de temas geradores, que auxiliem na constituição reflexiva dos sujeitos. Entre as matrizes citadas por ele estão o corpo, a palavra, o trabalho e as condições de convívio e interação.

Por outro lado, um conjunto de elementos provenientes do chamado senso comum — o saber de experiência feito, como define Freire (2008) — sempre está presente no imaginário e no cotidiano das culturas populares. De modo geral, profissionais e professores universitários tendem, ao se defrontarem com as dimensões que revelam as práticas oriundas do senso comum, a dar-lhes tratamento excludente, negando-as ou ignorando-as.

Essas atitudes decorrem, em parte, do desconhecimento, fruto de uma formação profissional voltada apenas para as questões tecnico-científicas, o que permite a manutenção da desigualdade no acesso ao conhecimento e o monopólio dos profissionais sobre o saber referendado pela ciência, que viabiliza a manutenção da assimetria de poder historicamente edificada.

As lutas populares e a insuficiência dos saberes produzidos nos espaços formais, no entanto, no sentido de responder aos desafios presentes no cotidiano, têm propiciado a conquista de espaços para esses saberes no contexto dos serviços, na formulação das políticas de saúde e na estruturação de processos formativos no campo acadêmico, interferindo no processo formativo dos estudantes da graduação dos cursos da área da saúde, reconfigurando as práticas e desenhando novas trilhas para o estabelecimento dos processos de trabalho e de formação nesse campo.

É nesse sentido que centramos este trabalho nas reflexões acerca dos processos pedagógicos vivenciados no Espaço Ekobé e suas possíveis contribuições à formação no campo da saúde.

Este estudo é parte de uma pesquisa-ação que cunhamos de *Ciranda de aprendizagem e pesquisa* (Dantas, 2009) e que

buscou referenciar-se em algumas propostas metodológicas, como a Comunidade Ampliada de Pesquisa, a Comunidade Ampliada de Pares, os Círculos de Cultura idealizados por Paulo Freire, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que promove a horizontalidade na relação educador–educando, a valorização das culturas locais, da oralidade e propõe uma *praxis* pedagógica, que se compromete com a emancipação de homens e mulheres. A *Ciranda de aprendizagem e pesquisa*, portanto, traz essas referências e incorpora a dimensão da arte como transversal a todo o percurso.

O Espaço Ekobé e a "Ecologia de Saberes" no cuidado com a vida

Escuta, escuta, o outro a outra já vem
Escuta, acolhe, cuidar do outro faz bem.
— Ray Lima

O Espaço Ekobé foi estruturado durante a 57.ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em julho de 2005, na interface da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (Aneps), da Universidade Estadual do Ceará (Uece), da Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza e do Ministério da Saúde (MS), onde estudantes, pesquisadores, cientistas, professores, enfim, a comunidade acadêmica pôde conviver com movimentos e práticas de EPS, buscando novas perspectivas que possibilitassem a superação da distância entre Ciência e Sociedade, e estabelecer diálogos entre os saberes disciplinares da Universidade, aqueles desenvolvidos na prática

profissional e os gestados com amparo nas experiências de movimentos populares.

Tentando uma urdidura que parte da busca da memória das lutas populares sem perder a ideia de que a história é criação permanente, o percurso da Aneps tem potencializado leituras de compreensão do vivido e exercícios de intervenção e produção da vida coletiva a partir da interação entre os diversos atores envolvidos, concretizados por meio de ações de formação, de fortalecimento da articulação e de comunicação, na perspectiva de superação dos contextos de opressão vividos pelos grupos e comunidades, estruturando ações de transformação a partir das potencialidades dos atores envolvidos e do agir solidário.

O Ekobé é gerido coletivamente por atores dos movimentos e práticas populares de saúde de Fortaleza, os quais construíram conjuntamente o seu espaço físico, de forma solidária e sustentável, referenciado na permacultura e na EP. A ação solidária e cooperativa protagonizada por esses atores e atrizes populares, especialmente a partir do cuidado, desencadearam movimentos de aproximação com os conteúdos temáticos de disciplinas integrantes dos cursos da área da saúde na graduação e pós-graduação, bem como com os processos de educação permanente desenvolvidos nos serviços de saúde de Fortaleza e movimentos populares, ao mesmo tempo que produziram diálogos entre as práticas integrativas e populares de cuidado, a arte e a educação na saúde, gerando um saber sobre cuidado que incorpora estratos significativos da experiência popular.

Esse processo parece aproximar-se do que Boaventura Santos (2005) nomeia como *tradução intercultural*: "práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo". Essa dupla via pode, a nosso ver, con-

tribuir para a busca de uma reorientação solidária da relação universidade–sociedade e da conversão da universidade em um espaço público de interconhecimento, onde os cidadãos e os grupos sociais podem dialogar sem se colocarem na posição de produtores de saberes excludentes. Parece-nos que, na experiência do Ekobé, a arte e as práticas populares de cuidado emergem como expressões singulares dessa experiência, criando zonas de contato para a efetivação do diálogo intercultural.

As práticas integrativas e complementares de cuidado existentes no contexto dos movimentos populares de Fortaleza representam a principal singularidade da atuação do Ekobé, que mantém, desde 2006, no *campus* da Uece e em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, por meio das Cirandas da Vida,[1] um calendário de práticas como massoterapia, *reiki*, fitoterapia, constelação familiar, biodança, ioga, hipnose, auriculoterapia, radioestesia, florais, entre outras, como ação militante desses movimentos e que estão disponibilizadas a estudantes, trabalhadores e pessoas das comunidades.

Dessa forma, a EP, a arte e as práticas populares de cuidado constituíram-se como linguagens de resistência e vozes de emancipação, articulando o mundo vivido e suas problemáticas do modo como é percebido pela população. Estas, parecem-nos recompor, por meio da formatividade que engendram, os sentidos novos da luta popular. Chamamos isso de transposição metafórica, que implica também proporcionar a vivência artística como modo de superação do real dado.

A vivência artística, parece articular redes de conversação — conversa que envolve não só fala e textos, mas também

1 As Cirandas da Vida, são um conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza, como estratégia de educação popular, criada em 2005 e atualmente vinculada à Coordenadoria de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde da referida secretaria.

universos onde eles adquirem sentido (Dantas, 2009). Também parecem traduzir-se em práticas como concretudes que se corporificam em cuidados como farmácia viva, massoterapia, *reiki,* terapia comunitária, entre outras, em uma espécie de *transmutação para a ação*, que sucede no âmbito dessas redes e traz experiências e contribuições das culturas locais, chamando a dimensão da integralidade tão realçada pela experiência popular.

Aqui nos referimos à visão de integralidade que temos percebido nas experiências populares e que veem os sujeitos em sua inteireza, nas diversas dimensões do viver humano como sua subjetividade, espiritualidade, "artisticidade", entre outras e como lugar de produção de sentidos novos, e não só daqueles já prontos, como lugar em que ocorre a mediação nessa produção de sentidos.

Nesse caso, o Ekobé aponta e se exerce como um mundo muito singular, tendo como centralidade e princípio fundamental o cuidado, onde "cuidar do outro é cuidar de mim, cuidar de mim é cuidar do mundo".

Diálogos entre EP e educação permanente em saúde: vivências no contexto do Espaço Ekobé

> Educar é um ato irrestrito e inacabado como o homem. Irrestrito em suas possibilidades e estratégias diversas, instrumentos, tempos e espaços diferenciados. Aprender é vital para o ser humano.[2]
>
> — Ray Lima

Foram vários os percursos formativos que se estruturaram a partir da interface da educação popular como norteadora das propostas peda-

2 Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da educação popular*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

> gógicas e do protagonismo dos movimentos sociais que fazem a Aneps, em Fortaleza, e a consideram um devir.
>
> — V. Dantas et al., 2008.

No ano de 2007, foram realizados catorze processos formativos de curta duração (em torno de quarenta horas), facilitados predominantemente por atores populares, e que envolveram aproximadamente trezentos e cinquenta participantes, entre os quais podemos citar: residentes e preceptores de Medicina de Família e Comunidade; estudantes da graduação da Uece e Universidade de Fortaleza (Unifor) dos cursos de Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia, Filosofia; trabalhadores da rede básica de saúde e de hospitais municipais; entre outros. Os percursos iniciais tinham, como uma das ideias centrais, a inclusão de atores dos movimentos populares como educadores dos processos, o que nos fez refletir sobre as possibilidades do diálogo entre o popular e o acadêmico.

Parece-nos que, dessa forma, a experiência do Ekobé realiza o que Boaventura Santos nomeia de *ecologia de saberes* entendida também como complementaridade, percepção do inacabamento, capaz despertar de potências e possibilitando a produção de conhecimentos sob o protagonismo popular.

A Aneps, como articulação de âmbito nacional, tem promovido a visibilidade dessa experiência — de forma que os atores locais têm desencadeado esses processos em outros estados do Nordeste, como Sergipe e Alagoas, sempre na perspectiva solidária e militante — e a inclusão de atores da rede local como protagonistas em espaços nacionais de construção das políticas de EPS. Os diálogos com a Uece terminaram por efetivar a inclusão do Ekobé como ação de extensão da universitária, revelando a potência da luta popular em seus processos de resistência cultural. Diante desse contexto, a experiência do

Ekobé é indicada como caminho fértil de produção de aprendizagens significativas no que diz respeito à integração ensino-serviço-comunidade.

A consciência das incompletudes dos vários atores, educandos e educadores, ao lado do reconhecimento dos atores e atrizes populares como educadores, parecia-nos funcionar como uma espécie de força motriz capaz de promover ação solidária entre esses sujeitos. Parecia que a solidariedade entre mentes e mãos lhes despertava a potência de ser-no-mundo, como sujeitos que se fazem com os outros e, nessa edificação, engendram possibilidades, e não determinismos (Freire, 2000).

Os processos formativos inicialmente pautavam-se em temáticas diversas, que iam das práticas populares de cuidado, como massoterapia, farmácia viva e *reiki*, a oficinas de teatro, comunicação popular, grafiti, música, sistematização, entre outras.

Um desses percursos, onde estive particularmente envolvida naquele período — inicialmente como educanda e posteriormente como educadora —, diz respeito à formação de cuidadores com a terapia *reiki*. Originária do Japão, inclui-se nas chamadas terapias energéticas (Barros & Tesser, 2008), cuja base conceitual vincula-se, segundo Luz (2005), ao "paradigma vitalista", onde noções como energia, sopro, corpo energético, desequilíbrios individuais, forças naturais e "sobrenaturais" têm papel importante, integrando natureza e homem em uma perspectiva de macro e microuniverso, de forma que considere a doença como ruptura de um equilíbrio interno (no microuniverso) e relacional.

Esse paradigma configura o que Luz (2005) denomina sistemas complexos, como a medicina tradicional chinesa e a medicina ayurvédica, em que a percepção gerada pela experiência

com o sofrimento impulsiona a necessidade de alguns outros conceitos para compreensão do processo saúde-doença, como a intuição, a energia vital, o holismo, entre outros, impondo-se a necessidade de repensar a prática dentro de um "novo" espaço ético.

Ao mesmo tempo, os procedimentos utilizados em práticas como a do *reiki* contribuem para a harmonização e estímulo do potencial de reequilíbrio do ser, tendo como categoria central a saúde e não a doença, o que possibilita maior interação e compreensão das situações de crise vivenciadas pelas pessoas, e apoio para as mudanças e aprendizados advindos dessa experiência do adoecimento, contribuindo assim para a "desmedicalização" e promoção da saúde.

A terapia *reiki* baseia-se na harmonização de canais energéticos denominados *chakras*, por onde circula a energia vital que nutre órgãos e sistemas situados ao longo da coluna vertebral, mediante a imposição das mãos. O processo formativo constituiu-se de dois momentos: a discussão teórico-conceitual sobre o tema e um momento ritualístico, característico das chamadas medicinas tradicionais, em que o mestre realiza a iniciação.

São quatro as etapas da formação em *reiki*: o despertar — iniciação —, a transformação, o mestre de si e, finalmente, a formação de mestre-professor, cuja dimensão ética é o aspecto central da discussão, feita com apoio em princípios como a gratidão, a honestidade, a confiança, a amorosidade e a serenidade colocadas no tempo presente. Segue-se então a fase de autocuidado, em que o iniciado realiza a autoaplicação diariamente, com o objetivo de buscar o próprio reequilíbrio, e só então deve iniciar o processo de cuidado ao outro.

Cada um dos seminários foi seguido por um período de aproximadamente três meses, em que os reikianos realizaram aplicações semanais no Espaço Ekobé.

> Esse percurso favoreceu a criação de vínculos entre o grupo de mestres reikianos formados, que está constituído por médicos da rede municipal, estudantes universitários da Uece e militantes de movimentos como a Rede Nacional de Afrorreligiosidade e Saúde (Renafro) (SER I),[3] movimentos de mulheres (SER VI), pastorais sociais (SER IV), movimentos de saúde mental (SER V), rede de terapeutas holísticos (várias regionais), movimentos de grupos espíritas e práticas de cuidado (SER VI) que há mais de um ano atua de forma permanente no Espaço Ekobé, contabilizando mais de quinhentos atendimentos no espaço propriamente dito e em eventos para onde o espaço se desloca com suas práticas (V. Dantas et al., 2008).

Tendo em vista formar uma rede de terapeutas *reiki* no contexto da Secretaria Municipal de Saúde e das comunidades por onde giram as Cirandas da Vida, esse grupo de mestres *reiki* iniciou, em 2009, cento e cinquenta pessoas nessa abordagem terapêutica. Isso implicou a inclusão do *reiki* em trinta Unidades Básicas de Saúde (UBSs), três Centros de Atenção Psicossocial (Caps) e três hospitais municipais. Gerou ainda uma proposta pedagógica que se mantém até hoje no Espaço, onde os que se formam mestres retornam aí, como forma de se corresponsabilizar pela manutenção do processo formativo que se mantém até os dias atuais e que já gerou núcleos de formação nos estados de Sergipe, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Esse percurso permitiu a inclusão de estudantes de graduação que chegaram inicialmente para receber o cuidado e posteriormente se assumiram como cuidadores, também após a conclusão da graduação.

3 SER — Secretaria Executiva Regional: o município de Fortaleza está dividido admnistrativamente em seis secretarias executivas regionais.

Como espaço de ação articuladora da Aneps no Ceará, o Ekobé vem buscando promover o intercâmbio e a interlocução entre os sujeitos dos movimentos e práticas populares de cuidado e as instituições atuantes na atenção e na formação em saúde, na perspectiva de incorporá-las ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Desse processo vivido no espaço Ekobé, surgiram outros espaços e instrumentos de sistematização das práticas educativas e de cuidado em saúde. A interface com a Uece possibilitou a interação dos vários movimentos, e destes com as universidades, o que resultou em atividades de formação, sendo possível integrar o saber acadêmico e popular.

Em 2012, a oca onde funcionava o espaço foi desconstruída para a edificação de um bloco de aulas, sendo sugerido pela gestão da universidade a busca de outro espaço e parcerias externas para aquisição de recursos, o que resultou no curso "Permacultura e Ecoconstrução: diálogos com a educação popular em saúde", realizado em 2014, com carga horária de cento e quarenta horas, incluindo atividades teórico-práticas que resultaram na reconstrução do Espaço Ekobé utilizando diversas técnicas da permacultura, tais como hiperadobe, taipa de pilão, adobe, cob, ferro cimento, teto verde, banheiro seco (bason), entre outras.

O curso foi concluído com mais de 70% dos que o iniciaram e promoveu o envolvimento de diversos outros grupos e movimentos com o espaço, tais como grupos de capoeira, escoteiros, a escola de biodança do Ceará, residências de saúde da família e saúde mental, cooperativas de agroecologia, a Universidade Popular de Arte e Ciência (Upac), o Núcleo de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas (Nepsa), estudantes de graduação e pós-graduação de universidades como a Uece e a Universidade Federal do Ceará (UFC), entre outras, e trabalhadores da rede municipal de saúde.

A proposta pedagógica do curso foi construída de forma conjunta e envolveu o coletivo de atores do Ekobé, educandos e parceiros, de forma que agregasse os princípios pedagógicos da EP aos conteúdos e práticas da permacultura, trazendo a dimensão vivencial como base do aprendizado e os círculos de cultura como proposta pedagógica de sistematização.

O curso promoveu o envolvimento dos atores protagonistas do Ekobé em ações voltadas para a sustentabilidade ambiental com base na permacultura, tais como espiral de ervas, a própria ecoconstrução, a produção de materiais para o espaço com materiais recicláveis e a redução do uso de produtos descartáveis.

Nesse percurso, o Ekobé foi se referenciando como sujeito protagonista de formação em práticas de cuidado, como *reiki*, massoterapia e Farmácia Viva, tendo como princípios a solidariedade, a cooperação, a corresponsabilização e a vivência, e passou a realizar anualmente cursos de longa duração, como o da Massoterapia e Educação Popular — com trezentas e quarenta horas de duração — e o de Farmácia Viva e Educação Popular — sem nenhum tipo de fomento, chegando a ofertar quarenta vagas para educandos, distribuídas entre estudantes e/ou professores das universidades, trabalhadores de unidades de saúde da rede municipal e atores dos movimentos populares.

O corpo docente desses processos foi se constituindo por meio de parcerias com professores das próprias universidades — especialmente as públicas —, com setores da secretaria estadual de saúde, com núcleos de pesquisa — como o Laboratório de Práticas Coletivas em Saúde (Lapracs/Uece) e Núcleo Trabalho, Meio Ambiente e Saúde (Tramas/UFC) —, além de atores dos movimentos populares.

Os processos pedagógicos, construídos sob a ótica da EP, estão ancorados principalmente nos círculos de cultura, nas vivências e práticas de cuidado, e nas linguagens da arte, com a referência de princípios como o diálogo, a amorosidade e a construção compartilhada do conhecimento, também com a produção compartilhada dos materiais utilizados nos cursos, como cadernos pedagógicos, apostilhas, além de produtos de sistematização a partir de linguagens, como o cordel, audiovisual, fanzines, músicas, roteiros cenopoéticos, entre outras que se incorporam aos materiais já produzidos.

Além desses percursos nos quais o espaço tem atuado como protagonista na construção e execução da proposta, o Ekobé tem acolhido estudantes de graduação de diversos cursos do campo da saúde, entre eles, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Medicina, Serviço Social, Fisioterapia e Educação Física, seja no contexto de disciplinas em geral, articuladas previamente com discussões sobre políticas de saúde, práticas integrativas e complementares, e EP, seja propiciando vivências de cuidado a estudantes recém-ingressados nas universidades.

Vivenciar possibilidades pedagógicas e de cuidado no contexto do Espaço Ekobé tem propiciado a aproximação de estudantes e professores com outras ações desenvolvidas no espaço por meio de projetos de extensão e pesquisa, assim como a proposição de outras ações curriculares com e no Ekobé, ampliando o universo de cursos e de sujeitos que vivenciam suas práticas. Esse diálogo tem apontado para outras abordagens e práticas pedagógicas no contexto da formação.

Entre as questões expressas pelos educandos e educadores acerca dos processos pedagógicos vivenciados no Ekobé, estão o prazer e a alegria. Ao pôr em cena essas dimensões nos

processos de aprender, buscamos dialogar com Spinoza e seus construtos sobre os afetos e como eles nos afetam.

Para Spinoza (1996), o afeto passional (paixões) depende dos fatores externos, que podem ser alegres ou tristes. O autor parece considerar que o afeto possui sua "potência de agir", que se manifesta também no corpo; e afirma que as ideias que nutrem esses afetos também possuem sua potência de ação.

> Por afeto, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou reduzida, assim como as ideias dessas afecções. Quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, entendo então por paixão uma ação, nos demais casos, o sofrer a ação dessa paixão (Spinoza, 1996, p. 197).

As paixões alegres nascem da compatibilidade entre suas causas exteriores e nós (nosso mundo interno), e aumentam nossa potência de agir e pensar, o que Spinoza nomeia de *conatus*. É que, quando em paixão, o sujeito parece mover-se na direção de uma compatibilização entre o seu agir e o mundo interno, e esse movimento se insere no que Spinoza chama de "esforço de existir" ou *conatus*. Vejamos como o autor afirma isso:

> Conatus (esforço em latim) — "Toda coisa, enquanto está em si, se esforça por perseverar no seu ser." Este esforço de nossa essência em perseverar na existência é o próprio Conatus. É a essência atual do corpo e da alma, sendo uma força interna para existir e conservar-se na existência (Spinoza, 1996, p. 6).

Diz Spinoza (1988, p. 19) que as paixões alegres aumentam a potência de agir, uma vez que fortalecem nosso "conatus" ou nossa potência de existir. Afirmando que a alegria é "a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior", Chaui (2006, p. 125), em "Espinosa: poder e liberdade", já observava essa questão:

> São fortes os afetos nascidos da alegria, isto é, do sentimento de que nossa potência de existir e agir aumenta em decorrência de uma causa externa. Assim, o primeiro movimento de fortalecimento do *conatus* ocorre quando passa de paixões tristes a paixões alegres, e é no interior das paixões alegres que, fortalecido, ele pode passar à ação, isto é, ao sentimento de que o aumento da potência de existir e agir depende apenas de si mesmo como causa interna.

No contexto dos processos pedagógicos do Ekobé, essas dimensões surgem intrinsecamente vinculadas às linguagens da arte. Nessa perspectiva, ousamos sugerir que a potência da arte está na possibilidade de produzir *paixões alegres*, nos termos de Spinoza, e que os processos pedagógicos que potencializam essas paixões parecem tornar-se significativos para os que os vivenciam.

Freire (2000), em *Pedagogia da autonomia*, também reitera a alegria como componente fundamental da prática educativa, apontando para uma relação entre esta e a esperança. Diz Freire (2000, p. 80): "Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria".

Aqui nos reportamos às indagações de Linhares (2003, p. 44) sobre a possibilidade de se falar de "uma educação política e estética que inclua um trabalho do conhecer a partir dos processos de pensamento que se usam em arte e que se vinculam estreitamente aos padrões do sentir humano". Aqui se vê a prática artística conectar-se a uma matriz política, que não descola da ideia da arte como "padrões do sentir das culturas humanas" (Linhares, 2003, p. 44).

Outro aspecto importante, referenciado pelos que têm vivenciado esses percursos, diz respeito à dimensão vivencial dos processos e às possibilidades de construção compartilhada do conhecimento, incorporando o "saber de experiência feito" dos educandos na perspectiva freiriana, não os considerando apenas como senso comum, mas como um saber construído na dimensão do vivido. Esse aspecto nos remete também à ideia de processo, de inacabamento ao se pensar caminhos pedagógicos. Parece-nos que os processos vividos no Ekobé possibilitaram a educadores e educandos aprender a aprender, pois, como disse Freire (2003, p. 88), "ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte".

Sonhação: conjugando o verbo esperançar nos processos de aprender

Cirandá cirandê[4]
Nessa roda eu também quero entrar
Cirandê ciranda
Pari passu nos teus braços rodar

4 Música de Johnson Soares. CD das *Cirandas da Vida*, 2008.

Tu me ensinas que eu te ensino
O caminho no caminho
Com tuas pernas minhas pernas andam mais

O dialogismo que se produz no Ekobé revela potências e desafios na interação de saberes diferentes; e na inclusão de outras ritualidades e possibilidades ao cuidado no contexto da Atenção Primária e da EP, na construção de práticas educativas e participativas em saúde, e que incluam os saberes populares. Desvela ainda as possibilidades da arte como cuidado e princípio pedagógico, mobilizando energias, experiências, vontades de reinventar e reconceber o(s) mundo(s) de cada um, em um processo de ação-reflexão-ação a que temos cunhado de *sonhação*, que é o modo de conjugar o verbo *esperançar* e seguir aprendendo e experienciando possibilidades de transformação, por um lado, dos sujeitos em sua relação com o(s) mundo(s) e inserção nele(s); e, por outro, as transformações do(s) mundo(s), que, ao serem transformados, vão ganhando novas dimensões e ou centralidades

O debruçar sobre a experiência é ainda revelador de possibilidades da EP no ordenamento de processos educativos, em uma perspectiva participativa e problematizadora da realidade, e calcando-se em valores como amorosidade, solidariedade, cuidado, preservação ambiental e "artisticidade", tendo o diálogo como princípio fundante dessa abertura à multidimensionalidade.

Dessa forma o Ekobé, além da contribuição para visibilizar as práticas populares de saúde, tem promovido a interlocução com instituições que atuam na formação em saúde, possibilitando a produção de novos conhecimentos sob o protagonismo popular.

Amparando-se em um saber que se faz na luta popular e que se alimenta do cotidiano, a luta pela justiça social e pela humanidade dos sujeitos vai renovando as relações sociais no convívio com a diversidade cultural, como também vai laborando novos sentidos e direções para a formação em saúde, revitalizando-a, chamando-a a pensar coletivamente e ouvir os contextos concretos das comunidades, seus conhecimentos, desejos e necessidades, impulsionando a polifonia necessária para fazer comportar as vozes populares.

Referências

ARROYO, M. A prática educativa como processo de construção de sujeitos. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE NO CONTEXTO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE: seus sujeitos e espaços e abordagens, 2. 2001, Brasília. Conferência proferida. . . Brasília, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, N. F. & TESSER, C. D. Medicalização social e medicina alternativa e complementar: pluralização terapêutica do Sistema Único de Saúde. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, vol. 42, n.º 5, pp. 914-20, 2008.

BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

CHAUI, M. Espinosa: poder e liberdade. In: Boron, Atilio A. *Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx*. São Paulo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Universidade de São Paulo, 2006.

DANTAS, V. L. A. *Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza*. Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

DANTAS, V. L. A. et al. O Espaço Ekobé e a formação em rede com a terapia reiki. In: MOSTRA DO SISTEMA MUNICIPAL SAÚDE ESCOLA, 2. 2008, Fortaleza. *Resumo.* . . Fortaleza: Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza, 2008.

FREIRE, P. Saber – erudito/saber popular/saber de experiência. In:

FISCHER, Nilton Bueno & LOUSADA, Vinícius Lima . *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
FREIRE, P. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).
FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
LINHARES, A. M. B. *Itinerários para uma reflexão sobre saúde no contexto da educação popular*. Fortaleza, 2007. Mimeo.
LINHARES, A. M. B. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre a arte e educação*. 2.ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
LOYOLA, M. A. Medicina popular. In: GUIMARÃES, R. (org.). *Saúde e medicina no Brasil: contribuição para um debate*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Graal, pp. 225-37, 1984.
LUZ, M. T. Cultura contemporânea e medicinas alternativas: novos paradigmas em saúde no fim do século XX. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 15, pp. 145-76, 2005. Supl.
SANTOS, B. S. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.
SPINOZA, B. *Ética; demonstrada à maneira dos geômetras*. São Paulo: Afiliada, 2003.
SPINOZA, B. *Tratado teológico-político*. Tradução, introdução e notas de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1988.
STOTZ, E. N. A educação popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 3 n.º 1, pp. 9-30, 2005.
VASCONCELOS, E. M. (org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001.

Pedro José Santos Carneiro Cruz
Eymard Mourão Vasconcelos

A PEDAGOGIA DAS PRÁTICAS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR NA SAÚDE: REFLEXÕES COM BASE EM DEPOIMENTOS ESTUDANTIS

O presente estudo pretende apresentar alguns elementos do processo pedagógico das práticas de Extensão orientadas pela perspectiva da Educação Popular no campo da Saúde, enfatizando seus significados para a formação de profissionais de saúde, tendo como base depoimentos de estudantes e ex-estudantes de experiências extensionistas, o que se dará tanto pela análise documental de relatórios de discentes inseridos em um programa de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como pela consideração de relatos de autoria de estudantes de experiências de outros estados, conforme publicados em obras bibliográficas escolhidas intencionalmente como referências para a construção desse ensaio.

Conforme ressaltam Vasconcelos, Cruz & Prado (2016), é notável como a Educação Popular (EP) vem configurando, cada vez mais, um importante referencial nas formas de se fazer e se pensar os processos de ensino e aprendizagem no setor saúde, notadamente a partir de experiências concretas de práticas

pedagógicas em universidades, secretarias de saúde e outros espaços de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e também em alguns movimentos sociais. A EP agrega não apenas temáticas e conteúdos importantes à formação crítica das pessoas e ao incentivo a seu empoderamento, mas implica outras abordagens no modo de se conduzir as experiências educacionais. Ademais, essa perspectiva educacional vem mostrando-se rica na reorientação dos modos de conceber e abordar o processo de saúde e seus determinantes sociais.

As reflexões teóricas no campo da EP têm historicamente se concentrado mais no processo educativo junto a educandos populares. Entretanto, recentemente vêm se expandindo muito os estudos sobre o significado da EP na relação entre professores e tutores com estudantes de graduação e pós-graduação, como também com profissionais de saúde em serviço, na qualidade de educandos de processos de educação permanente no SUS. Assim, a EP, na formação de "doutores", vai assumindo importância crescente.

Esse novo contexto exige adequações e aprofundamentos reflexivos, bem como traz peculiaridades que ainda não foram suficientemente estudadas.

No atual contexto universitário brasileiro, a prática da Extensão Universitária orientada pela EP apresenta-se como uma das alternativas para a efetivação de uma formação profissional pautada por um agir crítico diante da realidade social, bem como a constituição de um fazer acadêmico direcionado ao compromisso social, voltado para o compartilhamento de sabedorias visando à transformação social e à emancipação das pessoas.

Conforme explicitado em Cruz (2010) e Cruz et al. (2013), em todo o país, diferentes iniciativas de diversos atores

sociais têm-se destacado por buscar no espaço da Extensão um lugar profícuo, aberto e fluido para o estabelecimento de trabalhos sociais e iniciativas educativas emancipadoras no contexto universitário. Tais experiências são embasadas nos princípios da pedagogia freiriana, tanto no que tange à ação comunitária e/ou social, como no que se refere à forma de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem com os estudantes participantes.

Considerando a relevância dessas práticas (presentes em todas as regiões do país) para a formação estudantil no campo da saúde, a partir do presente artigo, buscaremos refletir sobre as dimensões dos processos formativos que consideramos centrais no âmbito da formação universitária em saúde pautada pela EP, a partir da experiência extensionista. A Extensão Universitária tem-se mostrado campo privilegiado de experimentação de novas metodologias de ensino e de integração do ensino com a realidade social. Assim, trata-se de uma reflexão teórica, a partir da qual pretendemos desvendar *algumas dimensões que julgamos importantes* sobre os caminhos da aprendizagem na Extensão orientada pela EP.

O fenômeno educativo tem duas dimensões principais — o ensino e a aprendizagem. Usualmente, os educadores dedicam-se mais à reflexão dos caminhos e dilemas do ensino (de suas próprias ações) e pouco à discussão dos caminhos e dilemas do processo de aprendizagem dos educandos. É, portanto, cada vez mais necessário, nas palavras de Oliveira et al. (2009), compreender "como e para que as pessoas se educam [. . .] em situações escolarizadas ou não, assim como apreender a influência desses processos nas aprendizagens escolares" (Oliveira et al., 2009, p. 1). As práticas sociais e seus processos educacionais constituem um espaço privilegiado de aprendizados. Sua análise permite "perceber, entender e identificar como as pessoas cons-

troem seu aprendizado, lutam por transformações sociais e se educam" (Oliveira et al., 2009, p. 1).

Assim, este estudo visa contribuir com o aprimoramento de reflexões e debates sobre os caminhos da EP como referencial orientador de práticas e iniciativas formativas no campo da saúde, particularmente as oriundas da Extensão Universitária, agregando saberes e possibilidades educacionais para a formação dos profissionais de saúde. Além disso, evidenciaremos a existência, nesse campo, de elementos pedagógicos que precisam ser insistentemente acompanhados e avaliados *para* conferir à Extensão a devida relevância e significado na esfera da formação em saúde. Finalmente, nos interessará identificar conhecimentos capazes de contribuir para a qualificação dessas práticas formativas no âmbito acadêmico, na direção da construção de outra perspectiva de universidade, em um outro cenário social.

Percurso metodológico

Este texto foi construído com o referencial da abordagem qualitativa, tendo uma ênfase fenomenológica, com a utilização da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica como estratégia de obtenção de depoimentos de educandos sobre seus processos de aprendizagem para subsidiar a reflexão. Sua construção se deu por ocasião de estudos provenientes da dissertação do Mestrado em Educação do autor principal, sob orientação do coautor, aliada às inquietações e questões dos pesquisadores, a partir de suas experiências no campo de práticas extensionistas em EP.

O caráter fenomenológico do presente estudo fundamentou-se na ótica da hermenêutica-dialética, de acordo com os

preceitos de Minayo (2008) e Gadamer (1999). Essa opção metodológica resultou da intenção dessa pesquisa em dedicar esforços na compreensão de um fenômeno — no caso, *os processos formativos das práticas de Extensão em Educação Popular em Saúde (EPS)*, para explicitar, de modo preciso e sistematizado, seus caminhos, suas trilhas e suas peculiaridades. Mesmo sendo um fenômeno nacionalmente difundido e historicamente relevante na construção das universidades brasileiras, são ainda escassos os estudos dedicados ao desvelamento desses processos formativos. Trata-se, portanto, de um mergulho compreensivo em um determinado tipo de experiência social, tendo em vista contribuir com o debate acadêmico em torno da explicitação das peculiaridades metodológicas e teóricas da EP nesse contexto de prática.

Inicialmente, realizamos um processo de pesquisa bibliográfica que, segundo Minayo (2008) e Gil (2002), é desenvolvida com base em material acadêmico e científico já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, no sentido de aproximar o pesquisador ao que já se produziu e se registrou no meio científico sobre o tema. Nessa pesquisa bibliográfica, encontramos dois tipos de estudos. Um que buscava refletir teoricamente sobre os desafios da EP nesse contexto de prática educativa, e outro que sistematizava depoimentos de educandos extensionistas sobre seus processos de aprendizado.

Em relação a essa última modalidade de textos, encontramos várias publicações com ricos e interessantes depoimentos de estudantes e ex-estudantes sobre suas experiências em práticas de Extensão em EP, com relatos pessoais de todo o país. Como critério de seleção bibliográfica, priorizaram-se as obras que foram referências importantes no processo histórico de construção e desenvolvimento da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop), conforme verificado na pesquisa documen-

tal realizada em todo o acervo dessa instituição, empreendida no estudo de dissertação de mestrado de Cruz (2010).

Nesse contexto, ressaltamos que foram utilizados principalmente os relatos contidos no livro *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde* (Vasconcelos, Frota & Simon, 2015), publicado em sua segunda edição em 2015. A escolha dessa publicação levou em conta seu pioneirismo na sistematização a partir de textos dos próprios estudantes, dos aprendizados, reflexões e considerações acerca da Extensão em EP. Outro critério para utilização dessa obra como principal no processo de revisão foi seu caráter nacional, uma vez que contém textos cujos autores provêm de uma diversidade de locais e experiências. Ademais, o conteúdo desse livro articula-se com os propósitos específicos deste estudo.

Em relação às fontes textuais, com reflexões de ênfase teórica e analítica sobre os desafios da EP na formação universitária, por meio de pesquisa bibliográfica, encontramos vários autores preocupados em compreender os caminhos da aprendizagem estudantil na perspectiva da EP a partir das vivências oportunizadas pela Extensão. Nesse sentido, utilizaram-se textos de autores como Carlos Rodrigues Brandão, Emmanuel Falcão, Eymard Vasconcelos, José Francisco de Melo Neto, Pedro Cruz e Reinaldo Fleuri. Ainda consideramos livros publicados com base em experiências de Extensão Popular desenvolvidas em diferentes regiões do país, também participantes da Anepop, como forma de agregar reflexões advindas de localidades diversificadas, somando então uma pluralidade maior de ideias e conceitos à nossa análise. Assim, foram incluídas publicações de instituições como a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) (Silva, Brêtas & Santana, 2014), a Universidade Regional de Blumenau (Furb) (Silveira & Costa, 2008), a Universidade Federal do Rio Grande

(Furg) (Floss & Miranda Júnior, 2014) e a UFPB (Falcão, 2014; Melo Neto, 2014; Cruz et al., 2014; Lacerda & Ribeiro, 2006; Padilha, 2008; Vasconcelos & Cruz, 2011).

Considerando a inserção do pesquisador principal em uma experiência de Extensão em EPS, acompanhando e orientando cotidianamente estudantes e seus processos formativos, optou-se pela inclusão de relatos e depoimentos estudantis contidos em relatórios dessa ação, levando em conta o acesso privilegiado desse pesquisador a essas fontes e o potencial de essas informações enriquecerem a análise pretendida neste estudo. Assim, no que tange à pesquisa documental, seguimos os preceitos de Cellard (2014), para os quais tal recurso possibilita realizar uma reconstituição referente ao passado, uma vez que os documentos evidenciam registros concretos da atividade humana investigada. As fontes de pesquisa ainda não receberam nenhum tratamento acadêmico ou científico, consistindo de materiais, em sua maioria institucionais. Foram utilizados depoimentos de estudantes sobre suas vivências na Extensão, registrados em relatórios[1] do Programa de Extensão "Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica" (Pinab),[2] orien-

1 Disponíveis em <www.projetopinab.blogspot.com>.

2 O Programa Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (Pinab), do Departamento de Nutrição/CCS e do Departamento de Promoção da Saúde/CCM/UFPB, é realizado com as comunidades de Jardim Itabaiana, Boa Esperança e Pedra Branca, localizadas no Bairro do Cristo Redentor em João Pessoa-PB, e atua na Unidade de Saúde da Família (USF) "Vila Saúde" e na Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Augusto dos Anjos. O Pinab é desenvolvido segundo o referencial teórico da Educação Popular, com práticas de ação e reflexão da Nutrição no campo da Saúde Coletiva e da Segurança Alimentar e Nutricional, o que contribui para que os extensionistas percebam o trabalho em saúde como ato de compromisso social e construção coletiva de cidadania. Atuam, em média, vinte estudantes do primeiro ao sétimo períodos do Curso de Nutrição, além de um nutricionista e três docentes. Para conhecer melhor, acessar: <www.projetopinab.blogspot.com> ou <www.pinabufpb.com>. Também recomendamos a leitura do livro *Educação Popular e Nutrição Social: reflexões e vivências com base em uma experiência* (Cruz et al., 2014) que sistematiza o Pinab, suas iniciativas, ações, ideias e conceitos.

tado pela EP e no qual um dos pesquisadores atua como coordenador desde sua criação.

É importante frisar que a utilização de depoimentos estudantis contidos tanto em obras bibliográficas como em documentos de relatórios de uma ação de Extensão se justificou pelo fato de serem produções que, sendo relatos escritos para leitura acadêmica (no caso das obras) ou para registro e publicização de ações (no caso dos relatórios), trazem uma descrição mais precisa e acurada de vivências, reflexões e aprendizados, de maneira já bem trabalhada e sistematizada por seus autores, o que facilita a apreensão adequada dos seus sentidos e pensamentos, bem como a riqueza do que é relatado.

Para a análise dos resultados, fizemos uma leitura preliminar de todas as fontes documentais, considerando o enfoque de seu objeto, qual seja, os processos pedagógicos das práticas de Extensão em EP e suas contribuições na formação em saúde. Em seguida, realizamos uma segunda leitura e, posteriormente, a sistematização de questões emergentes em um quadro, destacando o texto, o autor e a fonte. Nesse quadro, procuramos organizar da maneira mais detalhada possível: os processos pedagógicos; as reflexões, aprendizados e considerações pertinentes; os comentários presentes nessas fontes, acerca de seus desafios, obstáculos e/ou aprendizados da formação em saúde a partir da Extensão nas realizações pautadas pela EP. Em cada uma dessas frentes de análise, foram realçados trechos das fontes documentais, os quais depois foram também analisados e sintetizados.

Para a apresentação dos resultados, considerando os achados desvelados pelo processo de análise, optamos por uma construção narrativa ao longo do artigo e de suas reflexões teóricas, organizando-os nos seguintes eixos: a Extensão Popular e sua pedagogia na reorientação da formação em saúde; os aprendizados

pelo mergulho na realidade social e suas complexidades; a perplexidade estudantil e sua centralidade como um processo a ser valorizado, acolhido e problematizado; e as repercussões e desdobramentos do trabalho pedagógico na mobilização de um compromisso social emancipador nos estudantes.

Situando o conceito de Extensão Popular no atual contexto universitário brasileiro

Conforme demonstramos anteriormente, no diverso cenário acadêmico nacional, as práticas de Extensão orientadas pela EP vêm merecendo destaque como uma alternativa metodológica de formação de profissionais, tendo como base uma inserção dos estudantes na realidade das classes populares do país, no campo ou na cidade. Essas atividades propõem, por meio da ação comunitária, intermediar a formação estudantil, reforçando a relevância da participação da universidade em trabalhos sociais em diferentes territórios e situações sociais.

Melo Neto (2014) denominou essa perspectiva do fazer extensionista orientado pela EP como *Extensão Popular*. Essa é, portanto, uma designação recente para um tipo de iniciativa extensionista já realizada e aperfeiçoada há muitas décadas, especialmente na América Latina, a qual encontrou na EP a base filosófica, teórica e metodológica para o desenvolvimento de suas ações. Em livros como *Extensão Universitária: uma análise crítica* (Melo Neto, 2001), *Extensão Universitária, autogestão e educação popular* (Melo Neto, 2004) e *Extensão Popular* (Melo Neto, 2014), o autor supracitado sistematizou um conjunto de bases éticas, políticas e teóricas para o trabalho de Extensão à luz da EP, delimitando o conceito de *Extensão Popular* como

um contraponto pedagogicamente freiriano às perspectivas extensionistas tecnicistas, mercadológicas e conservadoras.

> A extensão popular alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas. Nesse sentido, tem papel determinante, pois além de superação do "senso comum", também é propositiva. A extensão popular assume um ideário transformador, constituindo uma dimensão que vai além de um trabalho simples. Assumindo a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular, na área rural ou na área urbana, adquire a dimensão metodológica exposta, podendo ser caracterizada como trabalho social útil (Melo Neto, 2014, p. 65).

Sendo assim, conforme fundamenta Melo Neto (2004) e corrobora Zanqueta (2017), ao acolher a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a ponderar as dimensões fundantes do adjetivo, como a origem e o direcionamento das questões emergidas; o componente político essencial e orientador das ações; e, especialmente, o popular manifestado por metodologias que indiquem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos — diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo, dentre outros — e utópicos — autonomia, liberdade, emancipação, independência —, que, atualmente, tornam-se uma exigência da sociedade.

Na base da concepção de Extensão Popular, há a compreensão da Extensão Universitária como um trabalho social e útil (Melo Neto, 2014), orientado pelo diálogo entre comunidade e universidade, no compartilhamento de conhecimentos voltados à transformação social, ancorados em utopias como direitos

iguais, emancipação humana, social e material. Para Melo Neto, isso possibilita um avanço para além de vários receituários sobre a extensão, superando, por exemplo, as perspectivas de "mão única" e "mão dupla". Extensão como trabalho social é criadora de produtos culturais. Tem origem na realidade humana e abre possibilidade de se criar um mundo também mais humano. É o trabalho social que transforma a natureza, criando cultura. Um trabalho social e útil, com explícita intencionalidade de transformação (Melo Neto, 2014).

Conforme demonstrado por Cruz (2010) com base em pesquisa documental na lista de discussão de *e-mails* de uma rede nacional de experiências — a Anepop —, há experiências e coletivos identificados pelo conceito de Extensão Popular em: Rio Grande (RS), Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC), Campinas (SP), São Carlos (SP), Rio de Janeiro (RJ), Dourados (MS), Campo Grande (MS), Cuiabá (MT), Brasília (DF), Belém (PA), São Luís (MA), Fortaleza (CE), Teresina (PI), Natal (RN), João Pessoa (PB), Recife (PE), Aracaju (SE) e Salvador (BA). Há outras experiências, não necessariamente ou diretamente articuladas à Anepop, mas sim por outros coletivos nacionais, tais como a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (Aneps), a Rede de Educação Popular e Saúde (Redepop) e o Grupo Temático de Educação Popular da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco).

Apesar de constituir uma ação desenvolvida há décadas por setores acadêmicos em parceria com os movimentos populares, a denominação *Extensão Popular* somente veio a ser consolidada há poucos anos. E, ao contrário do que pode parecer, não é apenas uma nova configuração ou qualificação para a extensão ou outro *jeito de fazer* Extensão Universitária, mas uma

perspectiva teórica e um recorte epistemológico da extensão, que traz não apenas metodologias, mas intencionalidades distintas para esse campo acadêmico.

No ensaio intitulado *Extensão Popular*, José Francisco de Melo Neto (2014) delineia o termo *Extensão Popular* como uma perspectiva do fenômeno extensionista, não necessariamente como a síntese expressadora da Extensão em EP promovida no estado da Paraíba. Em alguns espaços de debate, já foram suscitadas críticas ao conceito de Extensão Popular como se esse fosse necessariamente correspondente, ou sinônimo, das práticas de Extensão em EP promovidas no referido estado. Na verdade, é importante afirmar que o conceito sistematizado por Melo Neto pretende ser um elemento teórico e prático, cuja interface universal configura um elo de diálogo a ser debatido, praticado, compreendido e problematizado por quaisquer empreendimentos extensionistas na ótica da EP, independente do lugar onde ocorram. Extensão Popular como a Extensão promovida e orientada com base nos preceitos da EP, traduzindo-se como um conceito-contraponto aos modos conservadores de pensar e fazer a Extensão Universitária.

Isso pode também ser constatado com base na presença marcante do conceito de *Extensão Popular* como referencial em obras publicadas na Paraíba (Falcão, 2014; Melo Neto, 2014; Lacerda & Ribeiro, 2006; Padilha, 2008; Vasconcelos & Cruz, 2011), em Santa Catarina (Silveira & Costa, 2008), no Rio Grande do Sul (Floss & Miranda Júnior, 2014), em São Paulo (Silva, Brêtas & Santana, 2014) e em publicações que reúnem textos provindos de diversos estados, como é o caso do livro *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde* (Vasconcelos, Frota & Simon, 2015), *Educação Popular na Universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão*

Popular (Anepop) (Cruz et al., 2013) e o *Caderno II de Educação Popular em Saúde* do Ministério da Saúde (Brasil, 2014).

Assim sendo, essa concepção vem aglutinando e referenciando um leque amplo de experiências e realizações extensionistas universitárias pautadas nas égides freirianas, as quais fundamentaram a criação e consolidação da Anepop. Observa-se, assim, conforme ressaltam Leite et al. (2014), a estruturação de um movimento nacional organizado em torno da prática extensionista orientada pela EP, dentro do qual a denominação *Extensão Popular* é relevante como elemento de comunicação, diálogo, pactuação e construção compartilhada entre diferentes ações universitárias unidas sob o referencial educativo popular.

É importante ressaltar que, no conjunto de experiências de Extensão que se pautam pela EP, há, além da *Extensão Popular,* outras construções teóricas que qualificam e embasam o fazer extensionista freiriano, tais como *Extensão Comunitária* (Dantas, 2009), *Extensão Universitária em Educação Popular* (Serrano, 2012), *Extensão Acadêmica* (Jezine, 2006), *Extensão Crítica* (Tommasino et al., 2013) e *Conversidade* (Fleuri, 2013).

A Extensão Popular e sua pedagogia na reorientação da formação em saúde

Vamos inicialmente trazer e discutir algumas das bases pedagógicas dos processos formativos associados às experiências de Extensão Popular presentes na bibliografia sobre o tema.

Vasconcelos, Frota & Simon (2015) reuniram relatos de experiências de diversos estudantes, professores e profissionais que ressignificaram a Universidade e a sua formação a partir de vivências com a população em espaços de comunidades e com

ações de promoção da saúde. Grande parte dessas experiências ocorreu no campo da Extensão e foi orientada pela EP. Na obra organizada pelos autores supracitados, Fleuri (2015) afirma que a Extensão Popular tem gerado mudanças muito significativas em várias dimensões.

Como revela a bibliografia acumulada nesse campo, nas práticas de Extensão Popular observa-se em geral que os estudantes são estimulados inicialmente a participar do cotidiano das classes populares, inserindo-se em diversas frentes de trabalho, convivência e relações sociais. Nesse sentido, conforme fundamentam Silveira & Costa (2008) a partir da experiência da Liga de Saúde Coletiva em Blumenau-SC, procura-se primeiramente estabelecer uma relação de confiança, vínculo e reciprocidade do estudante com os sujeitos do território, realidade ou espaço onde irá atuar. Corroborando com essa ideia, Silva, Brêtas & Santana (2014) destacam, a partir de experiência na Unifesp em São Paulo-SP, que a prática extensionista com construção compartilhada das ações e pautada por uma relação de forte vínculo com as pessoas consegue ir além do simples cumprimento de tarefas predeterminadas. Transpõe a imposição de procedimentos para atingir metas estabelecidas entre os muros da universidade (Silveira & Costa, 2008; Silva, Brêtas & Santana, 2014).

Nessa direção, o primeiro objetivo (e também o pressuposto básico) da Extensão Popular é a observação curiosa, atenta e crítica, com a postura de aprendiz, diante da diversidade de sabedorias e práticas presentes no cotidiano popular. Escutar o povo, viver sua realidade, deixando que as ações e as pautas de trabalho sejam demandas desse diálogo.

A aproximação de comunidades periféricas com essa atitude de aprendiz e valorizadora da observação respeitosa de seus

valores, modos de vida e das iniciativas e lutas já existentes não é usual na vida universitária, em geral marcada por uma postura vanguardista que se acredita portadora dos caminhos de melhoria das condições de vida e saúde, e que tende a ver essas comunidades principalmente pela ótica da carência. A presença de professores, funcionários e lideranças comunitárias e estudantis com essa atitude aprendida da EP é fundamental para servir de referência para os novos estudantes.

De acordo com fundamentos destacados em diversos artigos na obra organizada por Vasconcelos & Cruz (2011) a partir de uma experiência em João Pessoa-PB, após as primeiras observações e inserções, o aprofundamento da participação estudantil pode ocorrer por meio de atividades nas quais os educandos possam conviver cotidianamente e sistematicamente com a comunidade, suas realidades, costumes e até mesmo suas contradições, o que exige continuidade e regularidade na presença e na participação.

Na experiência sistematizada na obra supracitada, bem como na vivência narrada por Floss & Miranda Júnior (2014) em Rio Grande-RS, destacam-se estratégias como visitas domiciliares, participação em reuniões de associações, sindicatos ou organizações comunitárias locais, conversas informais com moradores antigos da região e reconhecimento territorial com protagonistas do local.

Por sua vez — como descreve Falcão (2014) a partir de experiência de trinta anos promovida na UFPB com a participação de estudantes de diferentes estados do país —, outra metodologia relevante no leque de experiências pautadas pela Extensão Popular consiste dos estágios de vivências em comunidades, nos quais os estudantes passam vários dias morando em casa de trabalhadores do campo e da cidade. Nesses estágios,

ocorre a inserção do estudante em atividades do dia a dia de grupos populares e suas famílias, desde o cotidiano laboral, até os desafios da sobrevivência familiar em contextos de pobreza e as estratégias mobilizadas, também localmente, para enfrentamento e superação dos problemas sociais.

As formas e estratégias de aproximação dos estudantes com o mundo popular variam de projeto para projeto, de acordo com as preferências, circunstâncias locais e oportunidades que surgem. Entretanto, essa aproximação é sempre valorizada e cuidadosamente preparada e orientada por cada um dos projetos.

A partir desses diferentes caminhos de inserção discente, a vivência prossegue com o engajamento estudantil nas ações sociais existentes nas comunidades e seus territórios pelo estímulo na criação de ações comunitárias que incentivem a participação política e o cultivo ao espírito de cidadania ativa, crítica e criativa no local. São grupos educativos, grupos operativos, cooperativas, campanhas de mobilização, feiras de saúde e cidadania, programas de assistência social permanente, consultoria ou mesmo assessoria para organização popular (Silva, Brêtas & Santana, 2014; Falcão, 2014; Cruz et al., 2014; Floss & Miranda Júnior, 2014). Procura-se apoiar e investir em ações sociais já existentes ou que tenham sido construídas em diálogo com a comunidade, depois do processo cuidadoso de aproximação com a realidade local. Evita-se enfatizar ações sociais planejadas fora da comunidade. Trata-se da valorização da vivência como parte da metodologia, que coloca no centro o processo educativo a serviço das buscas de iniciativas e saberes para o alcance de mudanças sociais, de acordo com as condições existentes na comunidade.

Leite et al. (2014) e Ribeiro (2009) indicam que, nessas trilhas vivenciais, desvela-se, processualmente, uma prática

extensionista que apresenta intencionalidade política clara, priorizando o diálogo, o protagonismo estudantil e comunitário, a afetividade, o respeito ao senso comum e à cultura, e o compartilhamento das experiências. O engajar-se em ações sociais abre portas para novos conhecimentos da realidade local e dos caminhos e descaminhos dos processos educativos. Cada ação dá resultados esperados e outros surpreendentes. Frustra e exige novas avaliações. Vai-se assim aprendendo a agir, guiado em um contínuo processo de ação, reflexão e ação, em que se exige constante transformação de percepções, concepções e propostas iniciais. Nesse processo, ação, estudo, busca de conhecimento de outras disciplinas e profissões, pesquisa e reflexão se integram. Aprende-se a priorizar mais a realidade onde se atua e menos as orientações e prescrições de especialistas e livros acadêmicos. Saberes científicos e profissionais passam a ser valorizados e escolhidos a partir de seus significados para a transformação da realidade local, em uma clara inversão do modelo mais usual de prática profissional, centrado na aplicação de modos preconcebidos e padronizados de diagnóstico e intervenção.

Analisando essas experiências e suas repercussões para a formação de estudantes da área de saúde que delas participam ativamente, Fleuri (2015) afirma que, ao oportunizar o encontro com situações e pessoas das classes populares, provoca-se um desconcerto nos extensionistas capaz de fazê-los descobrir suas próprias ambivalências. Decorre uma interação com a complexidade do ser do outro, estabelecendo-se um processo com múltiplos desafios, infinitas possibilidades e, sobretudo, um caminho de trabalho no qual se exige um salto no modo de entender a prática cientifica, profissional, social e cultural. Nesse sentido, afirma o autor, os sujeitos redescobrem o significado do trabalho interdisciplinar, revalorizam o comprometimento

social e ressignificam a sua própria espiritualidade, ou seja, o sentido e a motivação de sua vida e de seu projeto profissional.

Nessa mesma direção, Falcão (2014) assevera que o estudante passa a ter um olhar crítico sobre os vários fatores que influenciam no processo organizacional da sociedade, entendendo de forma paulatinamente mais profunda a dinâmica comunitária e as relações entre os diversos componentes da sociedade e do Estado. Silveira & Costa (2008) destacam que, no cotidiano das práticas de Extensão Popular, se desenvolvem em muitos estudantes e na comunidade de trabalho extensionista: autonomia solidária e espírito de equipe, sinergia de esforços para superar as dificuldades, ampliação da capacidade de planejamento, valorização das subjetividades do saber popular e, por fim, o aprofundamento da capacidade de escuta para uma atuação pactuada.

Compreende-se ainda que a Extensão Popular oportuniza, como afirmam Lacerda & Ribeiro (2006), a produção de metodologias e o desvendar de significados para os estudantes em formação que colaboram para a superação da cisão cultural existente entre os serviços de saúde e a população em geral, mediante a formação de atores com uma compreensão ampliada e integral para o compromisso social e a atuação comunitária em saúde.

Os aprendizados pelo mergulho na realidade social e suas complexidades

Como afirma Brandão (2005), cada vivência, comunicação e experiência pessoal é carregada de aprendizados e de potenciais de aprendizagens. Nas palavras desse autor, aprendemos

> [. . .] bem mais do que os simples adestramentos dos animais com quem compartimos o planeta Terra. Aprendemos não apenas os saberes do mundo natural, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que constituem o mundo da cultura. Quase tudo o que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um momento de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem. De uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas ideias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor estar querendo) estamos, no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo (Brandão, 2005, p. 86).

Contudo, muitas vezes as pessoas vivem *no piloto automático,* sem parar para pensar, aprofundar e deixar *apurar* todo o aprendizado acumulado no cotidiano. Acreditamos que a pedagogia das práticas de Extensão Popular tem a possibilidade não apenas de favorecer ao estudante vivências ricas — como fundamentadas na seção anterior —, mas também de potencializar, valorizar e priorizar a compreensão da complexa teia de sentidos e significados acumulados nessas vivências, enfatizando-os efetivamente como objetos de conhecimento e espaços privilegiados de aprendizados significativos para a formação profissional em saúde.

Antes mesmo de ingressar na universidade, muitos estudantes trazem consigo visões que os alienam da realidade social

circundante. Muitos deles (mesmo os procedentes das classes menos favorecidas) acabam se enquadrando nos valores dos privilegiados por uma cultura centrada no individualismo e no consumismo, e por um cotidiano que os coloca como telespectadores assíduos dos meios de comunicação, participantes obcecados do espaço virtual da internet, com pouca disponibilidade para parar e olhar ao seu redor e refletir criticamente sobre esse contexto. Por tais motivos, nas práticas de Extensão Popular, o mergulho na realidade social tem sido provavelmente a estratégia e condição fundante para desenvolvimento de uma pedagogia universitária orientada pela EP. Possibilita aos estudantes a forte experiência de uma vida centrada na abertura para outras pessoas e grupos sociais diferentes do seu. Um processo com admiração pela surpreendente criatividade e garra ali presentes. Apreende-se o valor da solidariedade social. Desperta-se o ânimo e a disposição para enfrentar os valores hegemônicos presentes na tradição acadêmica e nas corporações profissionais.

> Não devíamos achar natural que, desde pequenos, tenhamos as nossas vontades e os nossos desejos suprimidos simplesmente porque ainda não estamos aptos para realizá-los devido à pouca experiência. O problema não está em aceitar essa condição momentaneamente, o grande problema está na insistência em continuar na mesmice; em permanecer inerte; em não usar o potencial para fazer algo, algo bom (Menezes, 2007, p. 20).

Dentre os relatos analisados, encontramos evidências que demonstram a força dessa experiência em instigar o estudante a conviver e aprender com uma realidade muito diferente da sua, em que a opressão e a injustiça se mostram com clareza:

> Os momentos de conversa com aquelas pessoas eram como um imenso "tapa na cara", onde eu cada dia mais saía de meu "berço de ouro" e ia conhecer a verdadeira realidade em que o mundo se encontra (Cabral, 2007, p. 15).

Nessa mesma vivência, conforme demonstram os relatos estudados, os estudantes também se deparam com resistências, movimentos e organizações populares de luta e reivindicação por melhoria nas condições de vida. Eles constatam que existe até alegria e celebração em meio a tanta dificuldade, onde imaginavam haver somente tristeza e lamento. É o que mostra o relato de Cabral (2007, p. 15):

> Os momentos de discussão sobre a situação do Programa Bolsa Família naquelas comunidades me deixavam, muitas vezes, inquieta, pois mesmo tão disposta a ajudar, nada me vinha em mente para poder auxiliar as pessoas prejudicadas. Entretanto, depois vi a minha importância dentro do projeto e da comunidade, pois concluí que se eu fosse atrás dos direitos das pessoas, eu estaria lhes tirando o seu bem mais precioso: a esperança delas lutarem por elas mesmas! Daí, vi que meu dever era provocá-las cada dia mais, para que deste modo estas pessoas pudessem se unir e irem em busca de mudanças para a realidade em que se encontram.

Vejamos o que diz Bandeira (2007, p.16) sobre sua vivência com o trabalho em comunidades:

> [. . .] um dos primeiros impactos que tive foi quebrar a subestimação que tinha em relação ao aprendizado da

> população de menor renda. Várias vezes, tive prova de que em meio a condições nada favoráveis ao aprendizado, as pessoas recebiam e repassavam conhecimento, sendo capazes sim, de transformar o meio em que viviam por ações simples. Aprendi então a confiar mais nas pessoas, perceber o amor nas adversidades, enxergar a vida com olhos que alcançam mais longe.

Analisando depoimentos de diversos estudantes de todo o país, a partir de experiências em Extensão à luz da EP, Fleuri (2015) afirma que o contato pessoal com comunidades populares enseja, para os estudantes, múltiplas experiências desconcertantes. Com base também em uma pesquisa com depoimentos estudantis, Cruz (2010) afirma que, ao sair de suas casas para adentrar comunidades das classes populares, os estudantes universitários passam por um momento singular de desconforto, por estarem distantes de seus lares, inseridos em uma realidade muitas vezes estranha e insegura (até pela visão ideologizada que guardam dessas comunidades).

Segundo Gomes (2015), uma das mais marcantes experiências que vivenciou, em todo um ano de trabalho em comunidades, foi quando, aceitando o convite de uma família para o almoço, se encontrou diante da única comida que não suportava. E então compreendeu que "era muito mais fácil uma pessoa mudar de corrente política ou de opção religiosa, do que modificar um hábito alimentar". Outra extensionista se lembra de sua impressão ao visitar um barraco de adobe, de uma sala só, sem janelas, onde moravam quatro pessoas que dormiam no chão: "Havia um cheiro tão ruim que não saiu do nariz até hoje". Nessas vivências, o aprendizado deixa de ser centrado exclusivamente em conhecimentos lógicos e sistematizados para

passar a incluir e valorizar aprendizados vindos da emoção, sensibilidade e intuição. Aprendizados viscerais.

Em instantes como esses, os estudantes são afetados por uma imensidão de novidades com as quais passam a ter contato, como diferentes modos de falar, odores estranhos, expressões linguísticas e corporais que antes não conheciam, outras tradições culturais, constrangimentos intensos decorrentes do tímido acesso a direitos sociais e humanos e da opressão cultural, social e econômica. Também se impressionam com depoimentos de pessoas aparentemente simples, mas cheias de experiências de vida e histórias para contar. Fleuri (2015), no entanto, afirma que o mais desconcertante é o encontro com a miséria, as doenças e as mortes.

Em relato sobre sua vivência, Tietzmann (2015) apresenta seus conflitos ao trabalhar em um bairro onde as possibilidades e limitações de saúde se mostram diretamente ligadas ao fator econômico-político, e ainda com as dimensões subjetivas e culturais presentes na comunidade. Inquieta-se por verificar que o simples encaminhamento de uma criança ao posto de saúde se torna 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. O desespero, a insegurança e a impotência são sentimentos que emergem nessas vivências, gerando uma reflexão profunda do estudante, ao presenciar de forma contundente a desigualdade social, a fome, a pobreza econômica e a força fragmentadora de uma cultura individualista.

Esse encontro tão significativo do estudante consigo mesmo e com a realidade social é desencadeador de um profundo processo de análise do sentido de toda sua vida. Desvela-se aí o que se chamou, por Vasconcelos, Frota & Simon (2015), de *perplexidade*.

A centralidade da perplexidade: um processo a ser valorizado, acolhido e problematizado

Na obra *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde,* o conceito de perplexidade emerge a partir da análise de diversas histórias e depoimentos estudantis. Para Vasconcelos (2015), é um momento desestabilizador, permeado de emoções, desconfortos, descobertas, constatações e incômodos, em meio aos quais é oportunizada uma reflexão profunda do estudante sobre si mesmo, seu compromisso social e a organização de sua vida.

A partir da perspectiva apresentada por Vasconcelos (2015), acreditamos que a perplexidade implique um processo dinâmico e conflituoso de emoções mobilizadas por experiências nas quais o estudante conhece e é inserido de modo intenso na realidade em que vive a maioria da população, onde são evidentes múltiplas contradições concretas de injustiças geradas pela exclusão social. A partir desse processo, ocorrem reflexões profundas, muitas delas em plano individual, sobre os posicionamentos, valores e compromissos diante do contexto social.

Nessa direção, a *perplexidade* pode oportunizar a reflexão dos sujeitos sobre si, sua subjetividade e seu lugar no mundo. O susto com a surpreendente e diferente realidade social encontrada pelos estudantes nos espaços da Extensão pode gerar emoções, reflexões e novos vínculos que, se pedagogicamente trabalhados em uma perspectiva educacional emancipadora, são capazes de reconstruir valores, motivações, sentidos existenciais e redes de relacionamento. Disparar uma abertura para a busca de novos rumos na vida. "E naquelas visitas, que eu fui para «ajudar» ou «ensinar», tive outro conceito do que realmente eu

iria fazer na casa destas pessoas e eu fui simplesmente aprender, com cada olhar, gesto e com o falar" (Massa, 2007, p. 21).

A perplexidade constitui um processo que abre portas e quebra couraças epistêmicas para um aprendizado mais amplo que poderá vir desse mergulho na realidade social. O andamento desse processo poderá variar de acordo com as singularidades de cada pessoa e com os tempos e amplitudes dos espaços didáticos de problematização e reflexão que cada projeto ou experiência oferece para o compartilhamento, estudo e problematização das vivências.

Vejamos o que diz Fleuri acerca de sua acepção às consequências da inserção nessas experiências:

> [. . .] não há retorno para o mesmo mundo, em uma existência trágica, nem, pelo contrário, a garantia de que ele não se repita. A experiência trágica enseja a imersão em espaços heterogêneos de subjetivação. Quer dizer, suscita a produção de singularidade, a ficção de novos mundos (Fleuri, 2015, p. 254).

Esse processo pode resultar em transformações em cada pessoa no que diz respeito à sua perspectiva de encarar a vida social. Os pensamentos resultantes desse confronto com a realidade social das classes populares não constituirão ideias descartáveis. Ao contrário, serão marcantes na produção de subjetividades, contribuindo na geração de atitudes futuras com perspectivas emancipatórias.

> [. . .] o Pinab [Projeto de Extensão] está me dando as ferramentas para aprender a ser um pouco líder, ser crítica quando preciso, ser paciente, saber ouvir melhor as pes-

soas, a olhar com outros olhos o mundo ao meu redor e a trabalhar em equipe (Rodrigues, 2008, p. 18).

Para Vasconcelos (2015), a mobilização gerada pelos processos, vivências e emoções do mergulho estudantil na realidade social pode ser seguida e acompanhada de reflexões, pesquisas e iniciativas de ensino que sigam reverberando novos caminhos e desdobramentos transformadores do agir em saúde e do próprio contexto social de atuação. Por outro lado, a perspectiva universitária hegemônica *desperdiça* essa rica fonte mobilizadora de reflexões e conhecimentos. Nessa esteira, o referido autor assinala que é impressionante perceber como esse 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" (Vasconcelos, 2015, p. 272).

Com essa crítica, o autor claramente chama a atenção para a necessidade de fortalecer a dimensão do aprendizado propiciado pelo trabalho em saúde nas disciplinas dos cursos que, geralmente, costumam seguir um padrão que não privilegia a criatividade, a curiosidade e a sensibilidade, resultando na monotonia e engessamento do processo de ensino–aprendizagem. As experiências orientadas pela EP tendem a ser um caminho diferenciado do vivenciado nas disciplinas universitárias, sendo amplamente pautadas na construção de vínculos e compromissos sociais dos estudantes em formação com as classes populares. A experiência da EP de criar espaços educativos, coletivos ou interpessoais na comunidade e nos movimentos sociais para acolhimento de desejos, saberes, sentimentos e perplexidades dos educandos populares de uma forma que possam ser recepcionados, verbalizados e problematizados, tem sido aplicada

nos Projetos de Extensão com os estudantes que deles participam. Esse deslocamento dos aprendizados pedagógicos já mais sistematizados da EP em suas atuações nas comunidades para a relação docente–discente tem possibilitado um grande crescimento dos projetos de Extensão.

Desde os primórdios da EP, tem sido usual o seu envolvimento com a Extensão Universitária. Paulo Freire era docente extensionista da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O que está se desenvolvendo mais recentemente é uma *pedagogia universitária popular* que busca os caminhos para o desafio desse deslocamento para a relação entre docentes e estudantes. Não se trata mais de apenas desenvolver ações de Extensão que envolvam estudantes mais engajados politicamente, mas de buscar a organização de ações pedagógicas com o estudante sem esse engajamento social e político prévio. Essa nova situação foi possibilitada por um avanço da organização e do debate político em muitas universidades que vêm permitindo à EP ser mais amplamente incorporada em suas práticas docentes, não mais sendo apenas tolerada como iniciativas pontuais, alternativas ou subversivas.

Para Freitas (2009), a vivência proporcionada pela comunidade colabora com uma experiência pedagógica singular e de muita importância:

> Com a extensão, passei a me ver como alguém que é detentor de um potencial de mudança. . . Aprendi que acreditar no poder da educação é possível, desde que se construa a autonomia e que se permita que todos participem deste processo, fazendo assim a inserção. . . Acreditando que cada um tem como contribuir para o crescimento de todos. A extensão me abriu além do coração e dos olhos, a mente (Freitas, 2009, p. 23).

Na medida em que a inserção de estudantes novatos em uma comunidade popular é atravessada por diversos desafios, ao promover essas vivências com os estudantes, a Extensão Popular desvela um processo pedagógico exigente. Ademais, a partir dessa inserção, as vivências geradoras de perplexidades acontecem, e é demandada a criação de espaços reflexivos coletivos para acolher as perplexidades, problematizá-las e construir aprendizados a partir delas, o que não é usual no ambiente universitário, sobretudo quando se trata de expressar sentimentos e impressões nebulosas e até confusas. Ao valorizar e problematizar esses aspectos, buscam-se respostas para essas vivências marcantes, em um processo contínuo de reflexão, ação, reflexão. Evita-se assim que se tornem apenas experiências emocionais passageiras. Aprende-se a agir de forma coletiva, participativa e interdisciplinar. A Perplexidade se desdobra.

Há uma pedagogia implícita na Extensão Popular que é muito mais ampla do que os temas debatidos e estudados nos seus espaços formais de discussão. Ela permite que a perplexidade das primeiras inserções na comunidade se torne, de acordo com o pensamento do educador Ivandro Salles, semente de mudança no *sentir, pensar e agir* dos estudantes. Na maioria dos casos, o processo de *análise* decorrente dos momentos de perplexidade permite aos estudantes adentrarem, com coragem e ousadia, o mutirão de luta pela vida das classes populares.

Para resultar em aprendizados significativos,[3] é fundamental uma postura aprendiz por parte dos estudantes e uma disposição para compreender os sentidos contidos em seus

3 Mesmo nas pessoas que se afastam da Extensão Popular, a Perplexidade poderá ser bastante útil, gerando reflexões em distintos momentos da vida. O contexto onde tais reflexões irão emergir é incerto, pois deverá variar de acordo com os tempos e experiências individuais.

medos, anseios, preconceitos, contradições, sustos, surpresas e estranhamentos. Também é importante que tenham consciência de seu inacabamento, vivenciem aquela experiência com sede de saber mais e tenham disposição para se envolverem na transformação das injustiças e desigualdades encontradas, tentando encontrar caminhos para contribuir na vida das pessoas.

Para isso, é fundamental que, pedagogicamente, se acolha com autenticidade, respeito e amorosidade a perplexidade estudantil gerada pelas vivências da inserção social estudantil, pois, para que o estudante desenvolva as atitudes mencionadas e para que o processo deflagrado pela perplexidade resulte em aprendizados significativos, os sentimentos mobilizados precisam ser compartilhados, problematizados, discutidos e refletidos, para assim serem compreendidos.

É importante também que os docentes e lideranças estudantis envolvidos tenham essa atitude em suas relações aos novos estudantes. A postura de aprendiz dos educadores, aberta para refazer seus conceitos e conhecimentos prévios a partir da relação com os discentes, é fundamental para incentivar a atitude de abertura cognitiva dos próprios estudantes, configurando o que Paulo Freire (1979, p. 80) já anunciava:

> [. . .] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua "ad-miração", o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, "re-admira" a "ad-miração" que antes fez, na "ad-miração" que fazem os educandos.

Entre os aprendizados acumulados após as experiências dos estudantes com a ação extensionista, estão principalmente os que decorrem no cotidiano das reuniões e debates sobre o próprio fazer extensionista. Com esses diálogos, conforme mostra Vasconcelos, colabora-se para o processo de nova síntese, mediante a troca de conversas:

> 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 se expressavam de forma intensa (Vasconcelos, 2015, p. 94).

Assim, a vivência em comunidades vem se constituindo como o primeiro passo de uma longa trilha de dedicação à qualificação daquilo que é público, da defesa dos direitos para a superação das desigualdades. São estudantes que passam a atuar na educação pública, na rede de ensino básico, fundamental, médio ou superior, na saúde pública e na construção de ações de educação em saúde comunitária, implementando o diálogo como condição de trabalho em níveis complexos de atenção à saúde e até mesmo na gestão. Muitos seguem para os movimentos sociais ou ingressam no mundo político, como estratégia possível de luta por algumas necessidades. A vida dessas pessoas não será mais a mesma.

O desdobramento do trabalho pedagógico no compromisso social emancipador

A Extensão na ótica da EP propicia aprendizados que começam em uma realidade social particular (a localidade de atuação do projeto), mas são extrapolados para outros locais de atuação e permanecem durante a vida. Desvela-se um compromisso com as classes populares, favorecendo a configuração de atitudes e posturas que podem perdurar na vida profissional dos estudantes.

As consequências dessas experiências geradoras de *perplexidade,* acolhidas em espaços acadêmicos bem organizados de problematização, podem repercutir de forma duradoura em muitas dimensões da vida dos estudantes (não apenas na profissional), e também podem encorajá-los na atitude de dedicação ao trabalho social para a emancipação das camadas populares. Consideramos esse como um processo de compromisso social emancipador (Laperrière, 2007; 2013).

> Quando se iniciaram os espaços de discussão com as lideranças comunitárias, onde traçávamos objetivos, problematizávamos, refletíamos, abordávamos aqueles problemas que mais os instigavam a estarem ali, percebemos a extensão universitária como algo "extrapolador" da prática em comunidade. . . podíamos participar do processo de transformação daqueles que a constituem! (Kasimiro, 2009, p. 24).

Conforme identificado nos depoimentos investigados para subsidiar este ensaio, ao conviver com as pessoas das camadas populares, os estudantes percebem que existe uma necessidade

primordial de reorientação da vida e dos modos de organizar a atuação no mundo, diante de tanta privação, dificuldade e exclusão social. Sobre esse assunto, vejamos o que diz Carneiro (2007, p. 18):

> Pois foi a leitura da vida quem me ensinou que eu não estava sentado naquela cadeira quente e desconfortável da universidade para ser um "homem robô", programado para falar e escrever o que havia lido em artigos científicos e literatura conceituada, esquecendo-me que sou além de intelecto, sou também emoção e valores. [. . .] enquanto meu saber científico é importante, o saber da Joana aprendido na casa, na rua, na repartição pública, no choro, na fome, nos "nãos" recebidos, também é essencial.

Na procura de caminhos possíveis para contribuir com a realidade vivenciada e repercussões para a população, os estudantes passam a apostar na educação como componente fundamental do processo transformador. Percebem a força embutida em uma conversa, no diálogo. Refletindo sua experiência na organização de um curso comunitário, Rodrigues, Santos & Meira (2007, p. 61) destacam:

> [. . .] esta experiência oportunizou um amadurecimento de nosso papel enquanto educadores. [. . .] E o que é ser educador? Preocupar-se com o outro; cuidar dos momentos e situações que compõem a dinâmica de um grupo; buscar a formação e a transformação das pessoas, os educandos; propiciar um ambiente favorável às descobertas, ao novo e à humanização; oportunizar momentos de aprendizagem.

Dessa maneira, pode-se perceber que a concepção de educação desvelada pela Extensão Popular é permeada de intencionalidade transformadora e de componentes metodológicos que alcancem esse horizonte. É, além disso, exigente de cuidados metodológicos para se alcançar esse horizonte. Educação como processo formativo permanente, realizado com a classe trabalhadora e seus aliados (Calado, 2014), onde se cultiva a resistência contra a opressão e as desigualdades sociais, em meio às buscas por melhorias definitivas nas condições de vida dos cidadãos. Para isso, EP expressa-se também como metodologia, em um movimento educativo permeado pela incessante construção coletiva, marcada pela inclusão de todos os indivíduos nas estratégias de ação e reflexão para transformação de sua realidade.

Nessa caminhada, segundo Freire, é necessário o exercício de algumas características ou atributos humanos:

> Amorosidade, respeito ao outro, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça são qualidades ou virtudes imprescindíveis para uma prática pedagógica progressista, **que não se faz apenas com ciência e tecnologia** (Freire, 2004, p. 120, negrito nosso).

Em texto onde comenta a homenagem prestada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) à sua obra, Valla (2009) faz ponderações sobre seu conjunto de trabalhos e destaca a *Conversão à pobreza* como uma das categorias centrais de sua compreensão do mundo, fazendo referência ao pastor presbiteriano Richard Schaull como o primeiro

idealizador desse conceito, ainda na década de 1950. Chama atenção o paralelo do proposto por Schaull & Cesar (1999) com o vivenciado cotidianamente no seio das práticas de EP.

> Para Schaull, esse ato de conviver com as classes populares em seu lugar de moradia seria uma forma de incorporar seu olhar para o mundo, e esta seria uma condição essencial para uma atuação verdadeiramente envolvida com o enfrentamento da situação de profunda desigualdade e sofrimento que marcava o problema da pobreza nesses países. O termo usado por Schaull para fazer referência a essa forma de ação foi "Conversão" (Valla, 2009, p. 588).

Conforme adverte Valla (2009, p. 588), normalmente interpretamos a palavra *Conversão* como uma espécie de "passagem de uma crença para a outra, [. . .] a aceitação de uma missão indicada por Deus". Em contrapartida, Schaull & Cesar (1999) dão outra interpretação para o fenômeno:

> [. . .] em sentido pleno, a Conversão não pressupunha a crença em um Deus, nem o atendimento a um chamado divino, mas a adoção de um novo lugar a partir de onde se poderia compreender em profundidade os principais problemas para os quais buscamos soluções (Valla, 2009, p. 588).

Na acepção sistematizada por Valla, a *Conversão* é um movimento de descentramento, uma mudança fundamental em termos do conjunto de experiências a partir do qual olhamos e entendemos o mundo e as possibilidades de ação para o alcance dos objetivos. Seria uma nova perspectiva de aderir ou —

freirianamente — buscar inserir-se em uma nova proposta para a vida em sociedade, o que exigiria uma atitude definida no conceito de *attitude populaire*,[4] amplamente divulgado nas obras de Laperrière (2007; 2013). No mundo em que vivemos, afirmam Schaull & Cesar (1999), a Conversão, em sentido pleno, seria exclusivamente a Conversão à questão da pobreza, ponto central para a discussão e enfrentamento de todos os demais problemas que, hoje e no futuro, nos desafiariam.

A vivência em comunidades propicia um descentramento, na medida em que favorece um distanciamento do estudante em relação a seu contexto sociocultural e político. Para muitos estudantes que vivenciam essas práticas, o processo de inserção pode, quando trabalhado pedagogicamente, desvelar a constituição de um compromisso social emancipador, à luz da ideia de conversão à pobreza anteriormente citada. Diante do exposto, na realidade das experiências de EP, *converter-se* significa assumir uma atitude de compromisso social emancipador. Teixeira (2015, p. 223, negrito nosso) afirma:

> [. . .] 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. [. . .] 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**?

Após uma vivência marcada por reflexões profundas e interações marcantes, tomar a atitude de mudar a vida, o que

4 Da expressão em português: Atitude Popular.

implica direcionar seu trabalho para um propósito específico: a transformação social, rumo à construção de uma utopia onde a sociedade estaria organizada de maneira justa, equânime, culturalmente diversa, com direitos assegurados a todas e todos, em uma convivência marcada pelo diálogo franco como mediador das inevitáveis tensões e desentendimentos cotidianos. Nessa perspectiva, o relato de Kasimiro (2009, p. 24) evidencia a repercussão de sua participação em projetos de Extensão Popular:

> Depois das primeiras experiências fui percebendo que, involuntariamente aqueles sentimentos que me cercavam e queriam me atordoar, foram substituídos pelo desejo de corroborar, de incentivar, de apoiar.

A *Conversão à pobreza* e a *atitude popular* constituem, então, aprendizados possíveis do movimento dialético, estimulado pedagogicamente pela Extensão Popular, pois, conforme afirma Vasconcelos (2015, p. 303),

> Da compaixão com os membros das famílias acompanhadas vem 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.

Vasconcelos (2015, p. 303) ainda nos possibilita compreender melhor como se dá o processo de Conversão nessas vivências.

> O processo prolongado de acompanhamento às famílias e às redes locais de apoio social lhes permite [aos estudantes] 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.

Diante dessas considerações, acreditamos ser possível desvelar um processo no qual tanto se pode formar profissionais de saúde com uma atitude popular diante do desafiador quadro político-social brasileiro, como também instigar a Universidade para colaborar em ações direcionadas às transformações político-sociais e garantir o desenvolvimento local, regional e universal, vinculando-o como fio condutor da articulação entre o saber popular e o saber científico. Como assevera Zanqueta (2017), baseando-se em Freire (2015), a Extensão Popular pode promover o encontro amoroso de homens e mulheres, que, mediatizados pelo mundo, o *pronunciam*, o transformam, e o transformando, o humanizam para a humanização de todos e todas.

Considerações finais

Como forma de sintetizarmos alguns dos principais processos formativos desvelados, discutidos e problematizados ao longo do presente artigo, gostaríamos de enumerar os seguintes elementos:

1. O mergulho na realidade social é estratégia e condição fundante para desenvolvimento de uma pedagogia universitária orientada pela EP, com o estudante convivendo e aprendendo com uma realidade diferente da sua, preponderantemente encharcada de opressões e injustiças;

2. Os estudantes são estimulados a participar do cotidiano das classes populares, inserindo-se em diversas frentes de trabalho, convivência e relação, estabelecendo uma relação de confiança, vínculo e reciprocidade com os sujeitos do território ou espaço onde irão atuar, com postura de aprendiz, diante da diversidade de sabedorias e práticas presentes no cotidiano popular;

3. A perplexidade constitui um processo básico e essencial para essa pedagogia, um momento desestabilizador, permeado de emoções, desconfortos, descobertas, constatações e incômodos, em meio aos quais é oportunizada uma reflexão profunda do estudante sobre si mesmo, seu compromisso social e a organização de sua vida;

4. A perplexidade precisa se desdobrar. As vivências geradoras de perplexidades acontecem e vai sendo demandada a criação de espaços reflexivos coletivos para acolher as perplexidades, problematizá-las e construir aprendizados a partir delas. Para tanto, é fundamental que, pedagogicamente, se acolham essas demandas com autenticidade, respeito e amorosidade. Para que o processo deflagrado resulte em aprendizados significativos, os sentimentos mobilizados precisam ser compartilhados, problematizados, discutidos e refletidos, para melhor serem compreendidos;

5. O *locus* central do aprendizado estudantil se dá pelo trabalho social, delineado de maneira partilhada com os atores locais, evitando-se que a prática extensionista ocorra a partir do

cumprimento de tarefas predeterminadas ou pela imposição de procedimentos para atingir metas estabelecidas entre os muros da universidade;

6. São pré-requisitos para o desenvolvimento da dimensão pedagógica da Extensão Popular a continuidade e cotidianidade, através da assiduidade e da participação aberta, disponível e proativa do estudante;

7. O aprendizado centrado no trabalho realizado de forma continuada e compromissada vai possibilitando que os estudantes sejam introduzidos na rica dinâmica do processo da *praxis* (ação, reflexão, ação), aprendendo a ir avaliando continuamente suas intervenções a partir de repetidas avaliações realizadas de forma coletiva e de um olhar atento para a complexidade contraditória da realidade;

8. A vivência inicial pode desdobrar-se, com o engajamento estudantil, nas ações sociais existentes nas comunidades e seus territórios, pelo estímulo na criação de ações comunitárias que incentivem a participação política e o fomento da cidadania ativa, crítica e criativa no local;

9. Para muitos estudantes que vivenciam as práticas de Extensão Popular, o processo de inserção pode, quando trabalhado pedagogicamente, desvelar a constituição de um compromisso social emancipador, à luz da ideia de conversão à pobreza. *Converter-se*, aqui, significa assumir uma atitude popular, um compromisso social emancipador.

10. Sendo assim, conforme refletimos ao longo do texto, as práticas de Extensão orientadas pela perspectiva ético-política da EP deflagram um conjunto de vivências, experiências, encontros e ações que podem ser desdobradas e refinadas em aprendizados na direção de um compromisso social emancipador, na ótica da *Conversão à pobreza*, o que não configura a opção

quase messiânica de *ajudar os pobres*, mas um compromisso radical e significativo de dedicação do trabalho no sentido da promoção dos direitos humanos emergentes e de outra organização social, que esteja pautada pela ética humanista, pela diversidade cultural e pela igualdade em oportunidades.

Esteja onde estiver, siga qual caminho seguir, o estudante formado nesse tipo de Extensão tenderá a não mais fugir dessa perspectiva, qual seja: empreender ações, ocupar espaços e atuar proativamente na construção de alternativas, atitudes, posturas, produtos e espaços instituintes de uma organização social pautada por uma convivência comunitária com amorosidade, dignidade, respeito, justiça, equidade, integridade, liberdade, participação, criticidade, alegria, dentre outros princípios e horizontes.

Evidentemente, quaisquer modalidades ou perspectivas de Extensão, assim como estágios curriculares e extracurriculares ou pesquisas de campo, podem favorecer o mergulho estudantil na realidade social e, consequentemente, podem propiciar um processo pedagógico mobilizado pela perplexidade. Contudo, a valorização e acolhimento, a análise e problematização, e, por conseguinte, o aprofundamento pedagógico sobre esse processo constituem dimensões peculiares da Extensão Popular.

Por tais concepções, na Extensão Popular, o mergulho na realidade social somente ganha sentido pedagógico quando traduzido por uma reflexão crítica sobre as imagens contrastantes com as quais os estudantes se deparam em meio aos trabalhos, vivências e relações desenvolvidas, podendo direcioná-las para a construção paulatina de um compromisso com as classes populares.

Diante do exposto, consideramos que a potência pedagógica da Extensão na perspectiva da EP está no fato de investir no acolhimento, identificação, problematização e análise dos

sentimentos, percepções e reações provocadas pela inserção estudantil na realidade social. Demonstramos o quanto é significativo acolher e refletir sobre esse conjunto de sensações que costumam apresentar-se inicialmente embaçadas, confusas e inseguras, no âmbito individual, para se explicitarem coletivamente. Contudo, é importante a ênfase nas metodologias que sejam adequadas a tais propósitos.

É diante dessas reflexões que emerge a Extensão Popular, como perspectiva teórica e prática para a formação em saúde, com elementos pedagógicos comprometidos com a promoção do pensamento crítico, um agir emancipador, a superação e o enfrentamento solidário e coletivo das contradições e injustiças do sistema capitalista e com a emergência da justiça social, articulados de forma dialética, constituindo princípios éticos inegociáveis.

Referências

BANDEIRA, C. Depoimento individual. In: BANDEIRA, C. et al. *Grupo da Escola*. Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-5-2017.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, L. A. *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *II Caderno de Educação Popular em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CABRAL, C. S. Depoimento individual. In: CABRAL, C. S. et al. *Grupo Bolsa Família*. Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de

Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-5-2017.

CALADO, A. J. F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (orgs.). *Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência*. João Pessoa: UFPB, 2014.

CARNEIRO, D. G. B. Depoimento individual. In: CARNEIRO, D. G. B. et al. *Grupo de Idosos.* Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-5-2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. 4.ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 295-316, 2014.

CRUZ, P. J. S. C. *Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional*. Mestrado em Educação. João Pessoa: Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

CRUZ, P. J. S. C. et al. (orgs.). *Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência*. João Pessoa: UFPB, 2014.

CRUZ, P. J. S. C. et al. (org.). *Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013.

DANTAS, V. L. A. *Dialogismo e Arte na gestão em perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza*. Doutorado. Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade do Ceará, 2009. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/handle/123456789/3282>.

FALCÃO, E. F. *Vivência em comunidades: outra forma de ensino*. 2.ª ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

FLEURI, R. M. 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*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

FLEURI, R. M. *Conversidade: interculturalidade e complexidade em contextos educacionais*. 1.ª ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2013.

FLOSS, M. & MIRANDA JÚNIOR, A. D. *A colcha de retalhos: vivências da Liga de Educação em Saúde*. Rio Grande: Furg, 2014.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M. B. Depoimento individual. In: FREITAS, M. B. et al. *Mobilização popular*. Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2009. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-5-2017.

GADAMER, H. *Verdade e método.* Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. B. Um almoço especial. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H. & SIMON, E. (orgs.). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

JEZINE, E. *A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB, 2006.

KASIMIRO, K. Depoimento individual. In: FREITAS, M. B. et al. *Mobilização popular*. Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2009. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-5-2017.

LACERDA, D. A. L.; RIBEIRO, K. S. Q. S. *Fisioterapia na comunidade: uma experiência na Atenção Básica*. 1.ª ed. João Pessoa: UFPB, 2006.

LAPERRIÈRE, H. Expérimenter l'éducation de la libération dans le Nordeste brésilien: doutes et convictions de la recherche qualitative engagée. *Recherches qualitatives: L'engagement du chercheur qualitatif: du porte-parole au militant*, n.º 14, pp. 48-65, 2013.

LAPERRIÈRE, H. Práticas de enfermagem em saúde coletiva nos contextos de pobreza, incerteza e imprevisibilidade: uma sistematização de experiências pessoais na Amazônia. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, vol. 15, pp. 1-9, set.-out. 2007.

LEITE, M. F. et al. Extensão Popular na formação profissional em saúde para o SUS: refletindo uma experiência. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, vol. 18, supl. 2, pp. 1569-1578, 2014.

MASSA, N. Depoimento individual. In: BANDEIRA, C. et al. *Grupo da Escola*. Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-5-2017.

MELO NETO, J. F. *Extensão popular*. 2.ª ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

MELO NETO, J. F. *Extensão universitária, autogestão e educação popular*. João Pessoa: UFPB, 2004.

MELO NETO, J. F. *Extensão universitária: uma análise crítica*. João Pessoa: UFPB, 2001.

MENEZES, L. L. D. Depoimento individual. In: CARNEIRO, D. G. B. et al. *Grupo de Idosos*. Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-5-2017.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, M. W. et al. *Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais*. Trabalho apresentado na 32.ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2009. Disponível em <http://32reuniao.anped. org.br/arquivos/trabalhos/GT06-5383—Int.pdf>. Acesso em 5-5-2017.

PADILHA, W. W. N. (org.). *Relatos e vivências de Educação Popular: Programa Ação Interdisciplinar para Desenvolvimento Social e Atenção à Saúde na Comunidade Maria de Nazaré*. 1.ª ed. João Pessoa: Ideia, 2007.

RIBEIRO, K. S. Q. S. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n.º 79, pp. 335-46, set.-dez. 2009.

RODRIGUES, L. V. Depoimento individual. In: SILVA, J. P. et al. *Grupo de Idosos*. Relatório do Projeto Práticas Integrais da Nutrição na Atenção Básica em Saúde. João Pessoa: Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em <http://projetopinab.blogspot.com.br/p/documentos-e-relatorios.html>. Acesso em 5-52017.

RODRIGUES, D. F. et al. Dificuldades e desafios de uma experiência de extensão: reflexões a partir do Curso Comunitário de Saúde.

In: PADILHA, W. W. N. (org.). *Relatos e vivências de Educação Popular: Programa Ação Interdisciplinar para Desenvolvimento Social e Atenção à Saúde na Comunidade Maria de Nazaré*. 1.ª ed. João Pessoa: Ideia, 2007.

SCHAUL, R. & CESAR, W. *Pentecostalismo e futuro das igrejas cristãs: promessas e desafios*. 1.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SERRANO, R. M. S. M. *Avaliação institucional da extensão universitária na UFPB: a regulação e a emancipação*. Doutorado em Educação. João Pessoa: Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

SILVA, A. C. M.; BRÊTAS, A. C. P. & SANTANA, C. L. A. (orgs.). *Com-Unidade: experiências extensionistas*. 1.ª ed. São Paulo: Páginas & Letras, 2014.

SILVEIRA, J. L. G.; COSTA, L. H. *Liga de Saúde Coletiva: Extensão Popular em busca da integralidade*. 1.ª ed. Blumenau: Edifurb, 2008.

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

TEIXEIRA, R. Q. Do lado de lá do mundo. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H. & SIMON, E. (orgs.). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

TIETZMANN, M. R. E os pacientes que não vão ao posto de saúde? In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H. & SIMON, E. (orgs.). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

TOMMASINO, H. et al. Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (orgs.). *Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013.

VALLA, V. V. Problematizando o termo "Conversão", a partir do campo religioso. In: VASCONCELOS, E. M. et al. A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, n.º 42, pp. 576-90, set.-dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a13.pdf>. Acesso em 5-5-2017.

VASCONCELOS, E. M. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: VASCONCELOS, E. M.; FRO-

TA, L. H. & SIMON, E. (orgs.). *Perplexidade na universidade, vivências nos cursos de saúde*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.
VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S. C. (orgs.). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011.
VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C.; PRADO, E. V. A contribuição da Educação Popular para a formação profissional em saúde. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, vol. 20, n.º 59, pp. 835-38, dez. 2016.
VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H. & SIMON, E. (orgs.). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

Cibele de Moura Sales*
Eymard Mourão Vasconcelos†
Marísia Oliveira da Silva‡
Gildeci Alves de Lira#
Antonio Sales¶

ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE SAÚDE A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR

Assumimos neste texto um caráter autoral apoiado na vivência como educadores no âmbito do nível técnico, de graduação e pós-graduação na saúde, tanto em processos educativos na modalidade presencial quanto a distância. Este trabalho discorre reflexões sobre possibilidades do fazer

* Professora da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Enfermeira com doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (2009). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

† Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde e da Rede de Educação Popular e Saúde.

‡ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação. Participante do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.

Professora da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Gerontologia e vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.

¶ Professor da Universidade Anhanguera-Uniderp. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente Sênior em programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

docente na modalidade de educação a distância (EaD) mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tdic), na perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular (EP). Ele é resultado de pesquisa realizada pela primeira autora (Cibele Sales) em Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre os anos de 2011 e 2013, sob orientação do segundo autor (Eymard Vasconcelos) e com apoio dos demais autores (Marísia da Silva, Gildeci Lira e Antonio Sales). A sua conclusão ocorreu em 2016.

No decorrer dos nossos mais de quinze anos de atuação no campo da formação profissional em saúde, orientados pela perspectiva da EP, temos acompanhado o empenho e investimento do Ministério da Saúde (MS) na formação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir de sua realidade e contextos de práticas de cuidado, para garantir cuidado integral, equânime, humanizado e regionalizado. O direcionamento dado é que o processo formativo ocorra "no encontro entre o mundo de formação e o mundo de trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho" (Brasil, 2004, p. 10).

A política de Educação Permanente em Saúde que orienta os processos formativos no contexto do SUS, tem como pilares a gestão, a atenção, o controle social e o ensino (Ceccim & Feuerwerker, 2004). A gestão está ancorada na construção descentralizada do sistema, constituída pelas três esferas de governo. O trabalho de atenção à saúde exercida pela equipe multiprofissional deve ser integral, intersetorial e com foco nas necessidades de saúde e realidade na qual os usuários vivem. Conjuntamente, surge o controle social, que é o terceiro pilar da EPS. Os usuários podem problematizar, reorganizar e transformar o

setor junto aos gestores e profissionais de saúde. O pilar do ensino é constituído de processo permanente de aquisição e produção de conhecimento pelo trabalhador, seja por meio de escolarização formal, seja por vivências, experiências laborais e emocionais em busca de aproximar esses saberes das demandas e dificuldades que o SUS enfrenta no quotidiano da produção de cuidado em saúde (Brasil, 2005b, p. 32; Ceccim & Feuerwerker, 2004).

> A formação para a área da saúde deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas, dos coletivos e das populações (Ceccim & Feuerwerker, 2004, p. 43).

Dentro dessa concepção, o processo educativo irá ocorrer de forma contínua, interdisciplinar, a partir dos problemas de saúde e centrado na resolução desses problemas, objetivando a mudança a partir da transformação das práticas técnicas e sociais (Mancia, Cabral & Koerich, 2004). Para que isso ocorra, é preciso aproximar as ideias das realidades experienciadas pelos educandos, problematizando as diferenças de significado, pontuando a riqueza de sentido e, principalmente, abrindo espaço para o diálogo (Vasconcelos, 1997), sendo que essa realidade não é só o dado objetivo, o fato concreto, mas também a percepção que as pessoas têm dela (Freire, 1994).

Esses são desafios encontrados nos processos formativos no campo da saúde em um país com as dimensões territoriais que possui e com as diferenças regionais existentes. Uma

pesquisa realizada na macrorregião de Dourados-MS (Ribeiro et al., 2015) traz à tona problemas vivenciados por gestores e profissionais de saúde no cotidiano dos processos de formação:

> Acho que as dificuldades quando pensa em processo [são que] geralmente o processo de educação permanente é algo centralizado. O recurso da educação permanente vem pra macro, né [cita o nome de uma pessoa], nem é pra micro, é pra macro [para] os 33 municípios e, geralmente, ele ocorre centralizado em um município sede. [É ali que ocorrem todas] as atividades seja capacitação ou aperfeiçoamento. E [então] os municípios vizinhos têm que se deslocar pra ir pra esse município-sede. Houve, acho, que um ou dois [encontros] pela educação permanente que foi em nosso município, mas isso faz muito tempo. Recentemente tudo [eu] acho [que tudo] é centralizado. Então eu acho que a grande dificuldade dos municípios é o deslocamento, é trazer o profissional, é tirar o profissional lá do seu município e trazer pra um município centralizado (Grupo Focal 1) (Ribeiro et al., 2015).

Os esforços têm produzido poucos resultados por fatores diversos, mas o deslocamento, a dificuldade para conseguir um substituto e a exigência da população em relação à presença desse profissional no seu posto de trabalho são fatores que se destacam, como se vê nas falas a seguir:

> [. . .] essa questão da descentralização (pausa) da centralização, que a [nome de uma participante] falou, ele tanto é um problema quanto ele é uma facilidade. Por quê?

Porque é aquilo que ela falou: antes era só em Campo Grande, os municípios reclamavam que "ah! se fosse em Dourados; ah! se fosse em Ponta Porã; ah! se fosse em Naviraí; ah! se fosse em Nova Andradina. [Então] os municípios participariam mais". [Mas] [. . .] não é bem isso que tem demonstrado. Mesmo sendo descentralizado os municípios não estão participando. Eles começam participar e chega no meio os alunos vão dispersando, entendeu? Então essa questão de centralização e descentralização, ele é uma faca de dois gumes, porque isso daí não tem justificado muito [duas pessoas falando] (Grupo Focal 1) (Ribeiro et al., 2015).

Sim, que é uma dificuldade quando a gente tem que fazer o curso. O gestor já faz cara feia, [porque] tem que conseguir gasolina [e] porque não tem o carro. Os carros da prefeitura são horríveis. É uma dificuldade, já [existe] dificuldade porque a gente tem que liberar o profissional, porque ele tem uma atividade lá [e] a unidade [é] desfalcada. É muito difícil a gente conseguir fazer esse curso (Grupo Focal 2) (Ribeiro et al., 2015).

A gente mandou a nutricionista do município, uma semana [para o município X]. Ela teria que chegar no município e capacitar todas as equipes da saúde da família: me pergunta se até hoje ela fez [. . .]. O município custeou hospedagem, alimentação, transporte, e a profissional voltou para o município e até hoje não fez nada, então você não viu modificação lá no serviço. Então assim, quando o Estado trabalha com esse tipo de fazer, uma pessoa capacitar, ser treinada pra voltar ao município e

fazer sozinho, ele não faz (Grupo Focal 1) (Ribeiro et al., 2015).

Em nossas vivências, temos observado ainda que o afastamento do trabalhador para estudos fora do seu contexto, por não incluir os seus pares nos debates desenvolvidos durante o processo de sua formação, pode contribuir para desestimular o retorno do trabalhador ao seu local de origem e dificultar a condução de um processo semelhante com os seus pares e usuários.

A formação dada ao trabalhador de saúde, nos centros a isso destinados, muitas vezes tão distanciada das realidades em que estão inseridos os profissionais de saúde, pode fazer que se sintam incapazes de implementar, pelo menos, parte dela, no seu contexto de trabalho. Assim, imaginamos que, ao pensar nas suas limitações pessoais e nas dificuldades de envolver os outros pares no processo, o trabalhador de saúde se sinta imobilizado. Há também a questão do sentido da aprendizagem para o educando, pois, em uma perspectiva humanística, o sentido daquilo que se aprende, bem como a relação humana, o diálogo entre os pares e a afetividade são fundamentais para uma aprendizagem significativa. Como aprendizagem significativa, entendemos aquela na qual os sujeitos do processo se encontram envolvidos integralmente (corpo, mente e coração) com aquilo que se aprende e assim são transformados a partir dessa experiência (Rogers, 1978).

Para Merhy (2005), é preciso também, dentro do contexto da Educação Permanente em Saúde, um processo pedagógico que atinja "a alma do operar ético-político do trabalhador e dos coletivos na construção do cuidado, que é o modo como estes dispõem do seu trabalho vivo em ato, enquanto força produtiva do agir em saúde" (Merhy, 2005, p. 173).

Nesse ínterim, as Tdic emergiram e passaram a se apresentar como ferramentas importantes, contribuindo no enfrentamento desses limites e na facilitação do processo formativo do trabalhador de saúde. Esse tipo de tecnologia tem apresentado a vantagem de possibilitar uma expansão do processo formativo em tempo menor do que é originalmente esperado. E, assim, contribui para minimizar os custos e maximizar a abrangência do processo formativo. Ao acelerar o processo de formação do trabalhador de saúde, esses tipos de tecnologias trazem, ainda, a vantagem de não afastar os profissionais de saúde do seu local de origem e realidade de trabalho, o que pode evitar que ocorra uma descontextualização da sua prática concreta (Trindade, 2011).

Diante disso, e considerando as vantagens e possibilidades introduzidas pelas Tdic, somadas à nossa experiência nesse campo, acreditamos que o processo de formação do trabalhador de saúde via EaD possa contribuir para superar as limitações desses tipos de formação em que o trabalhador tenha de se afastar da sua realidade social e de trabalho, tal como nos referimos acima, proporcionando possibilidades de construção com seus pares, em um agir comprometido com a transformação dessa realidade.

Diante do exposto, levantamos a seguinte questão: É possível (ou viável) utilizar as Tdic no processo de formação do trabalhador em saúde sem distanciá-lo do seu contexto e agir cotidiano, de modo que ele possa contribuir com processos transformadores no seu ambiente de trabalho? Sendo possível, como isso poderia acontecer em uma formação via EaD?

Em um primeiro momento, pode-se pensar que a resposta a essa questão seria, inevitavelmente, afirmativa, visto que a EaD tem demonstrado que o trabalhador de saúde (também da educação, entre outros) não precisa afastar-se de seu local de

origem e de trabalho para receber uma formação que vise enriquecer sua experiência e suprir as lacunas de sua formação profissional.

Por outro lado, apesar de a EaD se inserir no contexto em que o profissional de saúde atua, isso não garante que a prática seja discutida e aprofundada a partir da realidade vivida, visto que pode ser orientada por uma metodologia que não valorize as vivências e os conhecimentos prévios dos sujeitos, e que possa servir para a reflexão e a reorientação das suas práticas.

Estamos partindo, assim, da premissa de que a transformação das práticas do profissional de saúde só pode ocorrer em um ambiente de respeito ao outro, suas vivências, seus saberes prévios, a problematização da sua prática, sendo permeado pelo diálogo genuíno estabelecido entre os profissionais que compõem as equipes de saúde, e entre estes e os usuários.

Para responder à questão formulada, acreditamos fazer-se necessário uma reflexão crítica e propositiva das possibilidades do fazer docente na EaD, na perspectiva da EP, tendo em vista que esta pode contribuir, a nosso ver, para a potencialização dessa estratégia educacional.

Portanto, no presente artigo, discutiremos os principais fundamentos da EaD com vistas à questão levantada, tomando a EP (Freire, 2009) como a nossa principal interlocutora, por reconhecermos as valiosas contribuições dadas, pela referida perspectiva, no âmbito da formação dos profissionais de saúde.

Para tanto, tomaremos, inicialmente, os conceitos de diálogo e de problematização, a partir das vivências em EaD e no contraponto com a EP, visto que esses conceitos são fundamentais para uma formação transformadora. Posteriormente, apresentaremos a nossa proposição de como a EP pode contribuir em processos educativos a distância.

Pressupostos relevantes da EP para EaD

O diálogo é a ferramenta imprescindível a qualquer processo educativo, a qualquer modalidade de formação, visto que a ação educativa se dá a partir da relação e comunicação entre os sujeitos, ou seja, entre educador e educando e entre educando e educando. Contudo, esse diálogo pode ser concebido por diferentes perspectivas. Na perspectiva da EP, entendemos que o diálogo se dá na horizontalidade da relação entre os sujeitos, valorizando o compartilhamento de saberes e experiências mútuas, na busca da leitura e transformação da realidade, e de um diálogo que, para se estabelecer, precisa ser produzido a partir do vínculo entre educador e educando (Freire, 2014; Silva, 2013; Lira, 2013). Não estamos, portanto, enfatizando o diálogo que se dá de forma tradicional, e que geralmente ocorre de maneira vertical, centrada no professor, seus saberes e experiências, não possibilitando a reflexão e o posicionamento crítico diante da realidade (Vasconcelos, 1997).

Na EaD, o espaço principal do diálogo ocorre nos fóruns de debates compostos por educadores e educandos, nas várias plataformas utilizadas. Com base nas nossas vivências como docentes de EaD, explicitaremos como geralmente ocorre o processo operacional nesses fóruns.

As atividades são desenvolvidas em fóruns de discussão, podendo ser um fórum geral e outro específico. No fórum geral, a atividade é desenvolvida por todos os estudantes do curso e no fórum específico são desenvolvidas atividades específicas do grupo ao qual o aluno pertence. As atividades desenvolvidas na plataforma são previamente estabelecidas pelo professor durante o encontro presencial, a partir do tema abordado em cada

encontro, segundo o currículo previamente definido pelos autores do curso.

Durante os encontros presenciais, os alunos são distribuídos em grupos e em salas distintas, para debate acerca do tema abordado no módulo de aprendizagem. O assunto é inicialmente desenvolvido a partir da fundamentação teórica em textos de autores conceituados e, em seguida, são discutidos pelos componentes do grupo. Ao término do debate, mediado pelos educadores, escolhe-se um tópico relacionado ao tema abordado no módulo para ser postado e debatido no fórum específico de cada grupo na plataforma utilizada durante o momento a distância.

Cada estudante deverá criar, na plataforma, um tópico relacionado a esse tema e iniciar a abordagem de seu tópico, inserindo seu argumento acerca do assunto, sempre dentro do tema desenvolvido no encontro presencial. A partir dessa inserção inicial, inicia-se entre os colegas de curso a discussão sobre o assunto.

Ao longo do debate no tópico, além das intervenções dos colegas do curso, o estudante recebe intervenções dos educadores, os quais promovem o diálogo, a reflexão e a colaboração entre os educandos participantes da discussão, instigando o debate a alcançar o aprendizado satisfatório do tema abordado.

É importante lembrar que, embora, essas experiências pareçam democráticas e favorecedoras da participação ativa dos sujeitos, os educandos participavam a partir de algo que já havia sido planejado e previamente delimitado pelos autores. Não há diálogo, embora o discurso contenha essa palavra.

Entretanto, segundo as orientações da perspectiva teórico-metodológica da EP, os tópicos dos fóruns deveriam ser formulados pelos educandos, considerando as dificuldades e necessidades vivenciadas no processo de trabalho. As dificuldades vividas

pelo trabalhador de saúde no seu cotidiano de trabalho seriam, assim, o fio condutor que nortearia a problematização da prática, as discussões e reflexões disso suscitadas, bem como o aprofundamento e sínteses teóricas necessários à transformação dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que isso poderia favorecer mais significativamente as mudanças efetivas no processo de trabalho, contribuindo na construção de modelos de cuidado em saúde voltados para a assistência integral ao usuário. Dessa maneira, relatos de experiências partilhados, problematizados e trabalhados à luz da fundamentação teórica possibilitariam mudanças na forma de abordar as situações cotidianas no ambiente de trabalho.

Cabe relembrar que o diálogo enfocado precisa acontecer, conforme já enfatizado, na horizontalidade da relação entre os sujeitos (Freire, 2014). Para isso, é necessário que os educandos sejam incentivados a dizer a "sua palavra"! Dizer a "sua palavra" e ouvir a palavra do outro são fatores constituintes desse processo de dialogar para construir a consciência que, segundo a Fenomenologia, *é sempre consciência de algo* (Husserl, 2000). O diálogo genuíno compreende, desse modo, uma relação (do tipo eu–tu) e, assim, envolve um falar e um ouvir (Amatuzzi, 1989; Buber, 1974).

O diálogo requer reciprocidade, ou seja, ser estabelecido em uma via de "mão dupla", com múltiplas intersecções. Diante dessa proposição, nossa perspectiva é que a formação permanente via EaD seja estabelecida através de um fórum permanente, onde os sujeitos possam expressar sua fala de forma autêntica, em um ambiente de acolhida, de problematização, porque é nessa direção que Freire (1983) concebe o diálogo. Segundo ele, a autenticidade é decorrente desse diálogo que conduz à transformação constante da realidade — realidade do sujeito, enquanto agente, em primeiro lugar. Essa é uma proposta que diverge e se

distancia de uma formação dada de forma tradicional, que impede a problematização da prática do trabalhador, a autoavaliação e, consequente, aproximação do outro e a participação ativa.

A perspectiva é que, ao partilhar suas experiências nos fóruns da EaD, o trabalhador de saúde aprenderia, por meio do diálogo genuíno, a transformar sua forma de abordar as situações cotidianas no ambiente de trabalho. Ao reconhecer a importância do diálogo, passaria a valorizar a participação, a colaboração e o envolvimento de todos na busca de resolução de problemas cotidianos no contexto de trabalho.

Com isso, a formação não perderia o foco, porque proporcionaria aos sujeitos a oportunidade de exercitar e desenvolver o pensamento crítico; de perceber e identificar com mais propriedade os "nós" críticos e como negociá-los; aperfeiçoaria o seu modo de planejar, acompanhar e avaliar a ação realizada, enxergando a força do fazer coletivo, considerando-a como uma ferramenta potencializadora do processo de trabalho. Nessa perspectiva, o foco do ensino estaria no contexto do estudante.

Parte-se do pressuposto de que uma relação educativa como essa não pode ser centrada no papel do professor e nem do educador. Pelo contrário, deveria ter como foco o conhecimento produzido coletivamente, onde todos os participantes do processo pedagógico possam contribuir com seus saberes, percepções e experiências na construção do conhecimento, e essa é a perspectiva da EP (Freire, 2014). O processo educativo assim norteado tem o potencial de propiciar o despertar da consciência crítica, a efetivação da capacidade de análise, a abertura ao debate com a consequente comparação da sua fala com a do outro, a incorporação seletiva e rejeição respeitosa de ideias. Além disso, suprimiria a passividade e intensificaria a possibilidade de ação no sentido da transformação da realidade.

> [. . .] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 2014, p. 42).

Nesse contexto, o diálogo será também fator importante e, talvez, decisivo no rompimento do estranhamento. De qual estranhamento estamos falando? Para entendermos esse processo, precisamos nos ater a alguns fundamentos da crítica marxista acerca da situação em que se encontra o trabalhador na sociedade capitalista. De acordo com Ranieri (2000), o trabalhador que se considera não merecedor de usufruir do seu trabalho que o considera como não sendo essencial para ele —, aquele que entende que o seu trabalho serve muito bem aos que têm posses, mas não cabe em sua própria casa ou não é adequado aos seus filhos, está em estado de estranhamento. Dessa forma, ele se aliena. Coloca-se como estando no exterior do processo, como se fosse peça dispensável, e cujos atos (bons ou maus, de participação construtiva ou de corrupção) não influenciam no resultado final. Tudo transcorrerá bem ou mal, com ele ou sem ele. Como se a coisa possuísse poder próprio de autorregulação.

Ranieri (2000), fundamentado ainda em Marx, enfatiza que a alienação ocorre, em primeiro lugar, quando o trabalho é

externo ao trabalhador, quando este se nega nele — isto é, não se sente incluído, não se realiza como pessoa. Coloca-se diante dele como se não lhe pertencesse. É o trabalho do outro que lhe compete fazer. No caso particular do SUS, o trabalhador alienado não serve à sociedade: sacrifica-se por ela e, ao trabalhar, não beneficia o outro, maltrata-se. Entretanto, o SUS depende dele, do envolvimento responsável desse sujeito. O funcionamento do SUS dentro dos padrões de qualidade, conceito já definido anteriormente, depende do rompimento desse estranhamento, que a educação, através de uma formação permanente, deve oportunizar. Cada sujeito, em sua singularidade, deve ser incluído no processo mais amplo da sociedade.

Observam-se, na EaD, debates em fóruns centrados em temas oriundos apenas do campo teórico, muitas vezes tratando de realidades distintas dos contextos de trabalho e vida dos educandos, o que contribui para o favorecimento dessa alienação, pois não o motiva a fazer uma relação do seu trabalho dentro do contexto social. No campo teórico-metodológico da EP, o estudante problematiza o seu fazer e, problematizando o seu fazer, consegue relacioná-lo com o contexto social.

Por exemplo, um trabalhador que convive em um território de atuação com a realidade marcado por altos índices de pessoas acometidas por verminoses precisa perceber que esse quadro não está apenas ligado aos hábitos de higiene dessas pessoas, mas, principalmente, a situações que fragilizam esse território, como a falta de saneamento básico, emprego, moradia digna, dentre outros. Uma análise crítica do contexto social realizada pelos sujeitos sobre a sua realidade favorece a construção de estratégias de lutas e enfrentamento que, muitas vezes, o profissional de saúde não consegue enxergar. Essa perspectiva da EP contribui para que os sujeitos percebam a

capacidade individual e coletiva de lutar pela transformação da realidade social.

No entanto, muitas propostas educativas da EaD, como também ocorre no ensino presencial tradicional, não favorecem uma conduta pedagógica tal como propõe a EP, visto que utilizam métodos verticais na relação educador–educando. Não estimulam o estudante a fazer reflexões críticas do seu cotidiano, desfavorecem o diálogo, a reflexão, a transformação da sua prática e da sua realidade.

Por outro lado, algumas iniciativas estão sendo implementadas no sentido de uma condução do processo educativo na EaD que supere o modelo tradicional de ensino. Como exemplo, podemos citar o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde (EdPopSUS), que é um curso de (EPS), oferecido na modalidade presencial, com momentos de conexão virtual, constituindo-se em uma estratégia fundamental da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (Pneps), cuja proposta é fomentar as transformações do trabalho em saúde para que seja um espaço de atuações críticas, reflexivas, propositivas e compromissadas (Ensp, 2013).

A partir dessa iniciativa, Vera Joana (2014) fez um relato de experiência do EdPopSUS no qual discorre sobre um curso de formação de Agentes Comunitários de Saúde (ACSs), iniciado em 2011, que tinha por objetivo formar cento e vinte mil ACSs a distância. No entanto, considerando fatores adversos que variavam de familiaridade com a ferramenta à inexperiência dos formadores em um trabalho nessa modalidade, optou-se por formar apenas dezesseis mil trabalhadores, em um curso de cinquenta e três horas com encontros presenciais e atividades a distância.

Destaca ainda que a avaliação do curso revelou que todos os participantes valorizaram a parte presencial e muitos nem

sequer participaram da parte à distância — nem mesmo o mediador de alguns grupos participou. Evidenciando que múltiplos fatores podem ter contribuído, porém, o fato de apenas 4,5% dos tópicos terem ampla participação sugere que a dificuldade não se limita à falta de proximidade com o instrumento, mas também de interesse no tópico que está em pauta.

Batista & Gobara (2007, pp. 1-2), ao discutirem alguns aspectos que consideram fundamentais no "processo de interação" vivenciado pelos professores que foram observados nos fóruns *on-line* de um curso de pós-graduação *lato sensu* chamado "Orientação Pedagógica a Distância", destacam que o fórum se revelou um espaço importante de interação, embora pudessem constatar algumas "dificuldades evidenciadas por professores e alunos, ao longo do curso".

Segundo aponta o estudo citado acima, essas dificuldades estão relacionadas com a "formação pouco especializada dos docentes" e a presença ainda muito marcante das formas "tradicionais" de fazer educação. Por outro lado, constataram também que os sujeitos ainda encontram dificuldades para entender o fórum como um espaço de formação. Trata-se de uma questão de valoração que tem forte vinculação ao processo tradicional vivido pelos sujeitos durante a sua formação anterior. A valorização da presença do professor, servindo como elemento catalisador e como a possibilidade de existir um detentor do saber que os oriente, dificulta a percepção da possibilidade da construção colaborativa do conhecimento nos fóruns (Batista & Gobara, 2007).

Para além das dificuldades citadas pelos estudos acima, pensamos que a forma de expressão predominante no diálogo dos fóruns da EaD também é um elemento dificultador da construção de conhecimento e de interação nesse espaço. Essa

inferência surge das vivências de formação nos espaços presenciais na perspectiva da EP, onde cada sujeito pode expressar a sua leitura de mundo de múltiplas formas. Ocorre que nem sempre suas falas estão elaboradas. Mesmo suas ideias ainda em processo de análise e autocrítica são bem-vindas e exploradas nesse processo de construção, e contribuem para o diálogo. Os sujeitos podem expressar-se por meio de palavras, gestos, poesia, música, olhares, expressões faciais de incertezas, excertos de autores; tudo isso é valorizado (Vasconcelos, 1999).

Nesse tipo de perspectiva, educação é um processo construtivo que não se dá apenas no campo da cognição, porque há outros canais de comunicação e percepção, bem como formas variadas de valorizar a expressão. Segundo os aportes da Educação Biocêntrica (Gonsalves, 2010), percebemos que é preciso cultivar a afetividade, cultivar a expressividade em seu sentido pleno (cenestésica, racional e emocional) para tomar contato com a própria identidade e possibilitar a prática educativa na qual o sujeito do conhecimento seja valorizado, e a EP se insere nesse amplo contexto. Ela admite, como Rolando Toro, que o "corpo é um lugar pleno de expressões, sentimentos e sentidos do mundo, que permite o encontro da reflexividade e da comunicabilidade" (Gonsalves, 2010, p. 52).

Algumas proposições possíveis para a EaD

Inseridos nesse movimento e atuando também como mediadores no espaço da EaD, sentimos a necessidade de manter a coerência em relação aos princípios educativos que defendemos. Nesse intento, deparamo-nos com as seguintes questões: como implementar essas formas diferentes de expressões em

um programa educativo mediado pela a EaD? Como tornar aquele espaço impessoal, percebido como frio e distante, em algo afetivo? Como perceber o outro em um espaço onde a única forma usual de expressão tem sido a escrita com a valorização do pensamento lógico estruturado? Se usualmente partimos do pressuposto de que a educação se faz junto ao outro, como manter essa "presença" na EaD?

Tentaremos responder a tais questões a partir das experiências dos fóruns da EaD, visto que esses são os espaços mais privilegiados da efetivação do diálogo.

Segundo Oliveira & Weber (2013, p. 1), ao discutir as interações em fóruns EaD, "diversas pesquisas realizadas no campo de ensino a distância visam ao fórum como ferramenta importante na aprendizagem colaborativa dos seus participantes", desde que não se tornem apenas repositórios de informações. Já foi constatada a presença da "cordialidade nas discussões de fórum" e que essa cordialidade "interfere na construção do conhecimento". Portanto, nesse ambiente de "opiniões, às vezes divergentes", quando predomina a cordialidade "tende a ser agradável discussão e faz com que os participantes se mantenham presentes".

No entanto, a cordialidade não é suficiente. Freire (Fernandes, 2008, p. 37) destaca fatores como a amorosidade, "que se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade [. . .] que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo". Educação, nesse sentido, está relacionada com o viver e os seus processos. Como afirma Martí (2001), "a educação deve ir aonde vai a vida".

Há, portanto, uma convergência entre os pensamentos dos diferentes autores em afirmar que toda prática pedagógica é

relacional, pois envolve a construção com o outro. Entretanto, na perspectiva freiriana, essa relação e construção entre os sujeitos no ato educativo só podem ocorrer se forem mediatizadas pelo mundo (Freire, 1994). Desse modo, é preciso que o educando na EaD aprenda a se colocar no mundo, e seja favorecido a estabelecer vínculos que permitam melhor comunicação e compreensão do outro, sua forma de expressar ideias e sentimentos. Nesse sentido, lembramos que, para Freire (1983, p. 66), "o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um «penso», mas um «pensamos». É o pensamos que estabelece o «penso» e não o contrário".

No entanto, para Freire, não interessa qualquer pensar. O pensar que se busca na educação transformadora é o pensar crítico. O pensar que só é viável a partir da problematização da realidade. E essa problematização é um dos constituintes fundamentais do diálogo na perspectiva da EP. A problematização é, portanto, aquela condição do diálogo que favorece o sujeito, em relação e em conjunto com os outros no mundo, a ler e a refletir criticamente a realidade para transformá-la (Freire, 1994).

Na EaD, o educador precisa estar a todo tempo instigando os educandos a se inserirem na formação, a se colocarem e se comunicarem de forma aberta e acolhedora uns com os outros, como forma de favorecer a aproximação e a construção de vínculos entre os pares. Para isso, os próprios educadores precisam estar abertos e sensíveis ao outro no processo, colocando seus sentimentos e reflexões para que estimulem a relação tanto entre os educandos, quanto entre o educador e o educando. É importante lembrar que, no processo educativo, nem todos os educandos se inserem no processo de diálogo no mesmo patamar de abertura e disponibilidade para a discussão, visto que

cada um tem o seu próprio tempo e ritmo (Silva, 2013; Barreto, 2013; Lira, 2014).

Essa dinâmica de aprendizagem, baseada na proposta de diálogos e problematização a partir das realidades locais e questões vivenciadas no contexto de trabalho dos educandos e a participação ativa do estudante na construção do conhecimento, é um meio fértil para aflorar seus sentimentos, colocar seus medos e dificuldades, bem como buscar formas de enfrentamento de seus problemas. Além disso, o contato com as dificuldades e problemas do outro pode promover a busca de iniciativas para a compreensão de seus problemas, contribuindo também para a sua transformação.

No processo educativo, de forma geral, o grau de interação e compromisso entre os integrantes do grupo e o educador é um fator importante para a produtividade e realização do grupo. No espaço virtual, esses fatores merecem maior destaque, dada a ausência física dos integrantes. A assincronia de tempo e espaço entre eles é, por um lado, um fator que dificulta essa interação, mas, por outra perspectiva, pode ser o elo que falta nos espaços presenciais prolongados, onde o enfado e a antipatia podem acentuar-se.

Porém, no espaço da EaD, podem ser observadas algumas dificuldades e limitações quando partimos de uma perspectiva educativa transformadora, tal como a EP. Podemos, por exemplo, observar que, de uma forma geral, as reflexões postadas inicialmente nos fóruns da EaD são feitas de forma solta, ou então carregadas pelo ranço do ensino tradicional, o qual

> Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contacto com as grandes realizações da humanidade; obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente

> elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos. [. . .] O homem é considerado como inserido no mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo, até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam, assim pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos (Mizukami, 1986, p. 8).

Desse modo, nos processos educativos da EaD, usualmente se faz presente a argumentação com base teórica, elaborada a partir de leitura de autores. Nessa situação, o educando procura esmerar-se na elaboração das ideias e fundamentá-las com base em algum autor ou simplesmente citar excertos do seu autor de referência sobre o assunto em pauta. Sua fala é formal e carregada de jargões "eruditos". A nosso ver, a necessidade sentida pelos educandos de carregar a sua fala com citações e fundamentar as proposições pode ser desestimulante, da mesma forma que conviver com falas soltas, não refletidas e com a intenção implícita de apenas cumprir o dever de se fazer "presente".

Nesse espaço assíncrono, e ora vazio de conteúdo e significação, ora carregado de "erudição", o educador, na perspectiva da EP, deve acolher, dialogar, formular questões que contemplem ambos os grupos e evitem a ausência de cordialidade de uns para com os outros. Valorizar e problematizar as diferentes formas de expressão e comunicação dos educandos, participando ativamente dos diálogos nos fóruns: eis a árdua tarefa do

educador que se propõe a desenvolver um processo educativo orientado pela EP no espaço da EaD.

Considerando as premissas enfatizadas anteriormente orientadas pela EP, podemos pensar em alguns caminhos que possam contribuir para reorientar esse modo tradicional de conceber a EaD.

Entretanto, é possível fazer proposições. Primeiramente, acreditamos que é preciso construir um espaço para que o educando possa expressar o que pensa e vive, para depois ter condições de problematizar e buscar transformar sua realidade. Dessa maneira, o educador deve proporcionar um espaço em que o educando possa ser inserido, acolhido no grupo, e retratar a sua leitura de mundo em um ambiente de cordialidade, haja vista que essa leitura nem sempre está bem elaborada. De igual modo, é preciso considerar que esse educando nem sempre consegue relacionar a sua visão de mundo com o trabalho a ser realizado. Muitas vezes, recorre-se a excertos soltos e expressões não elaboradas em uma lógica linear.

Propomos, nesse sentido, que os fóruns também possam ser espaços que possibilitem a aproximação e o compartilhamento pessoal entre os participantes, e que não se restrinja apenas à troca e à produção de saberes. A exemplo, no encontro inicial do fórum, os educandos sejam provocados a responder questões do tipo: "quem somos nós? De onde viemos? Onde estamos? Como estamos? O que sonhamos? O que esperamos dessa formação?". Essas perguntas poderiam ser respondidas, pelo educando e o educador, a partir de recursos como: narrativas, fotos, imagens, vídeos, desenhos, poesias, cordel, etc. O acolhimento das diversas formas de comunicação e de expressão dos sujeitos no processo educativo nesses fóruns poderia favorecer o conhecimento do outro e a construção de vínculos, o que, para nós,

são essenciais e dariam mais sentido à formação. O compartilhamento das trajetórias pessoais e profissionais permitiriam maior proximidade entre os componentes do grupo. Nas diferenças e nas semelhanças estariam os caminhos da aproximação, da comunicação e da construção. Esse conhecimento e acolhimento do outro, suas formas específicas de comunicar-se, possibilitaria aos envolvidos no processo um estar junto ao outro, nas suas diferentes facetas e maneiras de estar no mundo, o que permitiria maior compreensão e facilitação do ato educativo (Silva, 2013).

Nesse contexto, é preciso valorizar a experiência do educando, seu contexto de trabalho e de vida. Como forma de valorizar as diferentes expressões (linguagens), o educador tem a possibilidade de incentivar que os sujeitos expressem suas ideias não só na escrita argumentativa, lógica, estruturada, mas também em forma de músicas, poemas, figuras, fotos, vídeos, etc. Que essas diferentes formas de expressão possam ser utilizadas nesse espaço para valorizar a subjetividade. Aceitar essas expressões como autênticas amplia as possibilidades de inserção do educando.

O educador deve incentivar a expressão dos afetos, sofrimentos, dores e alegrias, na perspectiva de aprenderem a lidar com suas emoções e descobrirem suas potencialidades para lidar com essas questões subjetivas, para que, ao ser acolhido, o educando também aprenda com o outro esse cuidado e consiga ter novo posto que valorize a dimensão subjetiva do outro e não só a biológica ou a cognitiva, construindo um cuidado integral. As questões propostas por ele (educador), ao comentar as postagens, devem contemplar todas as dimensões da vida humana, levando em conta o "interesse" expresso pelo educando.

O pressuposto é que o educador, valorizando, dando acolhimento a cada forma de se expressar e problematizando, pos-

sa ajudar o sujeito a explicitar sua ideia, o seu sentimento, para avançar na superação da dificuldade de expor ou da ausência de clareza de ideias. Mais do que isso, possibilita que até mesmo o educando moldado pelo jeito formal de expressar sinta confiança em falar de sua vivência.

Cabe ao educador evitar qualquer tipo de opressão, produzindo questões que levem o sujeito a pensar a sua própria fala. Questionando, sem denunciar, o significado dos excertos, dos poemas, explicitando a sua posição política de forma polida e induzindo o "pensar certo" do educando. Na perspectiva freiriana, pensar certo se constrói no diálogo, e não no confronto, porque se constitui no falar sobre o que sabe, com conhecimento. Em outras palavras: pensar certo é fugir da pseudoerudição de dizer a palavra cujo significado não está adequado ao contexto da discussão. Consiste em expressar ideias de seu pleno domínio.

Esse dialogar difere da proposta de alguns que, segundo Palloff & Pratt (2012, p. 5), sugerem a formulação de "perguntas inteligentes em interações a distância e a divisão da responsabilidade pela facilitação", onde o professor iniciaria o "diálogo" com questões iniciais, como "forma de demonstrar aos educandos os tipos de questionamentos desejáveis e relevantes ao debate".

A formulação proposta acima é fundamentada apenas na técnica, e não contempla as questões vivenciais e subjetivas dos sujeitos. Tampouco está voltada para além da cognição, de maneira que possa incluir os afetos e a intuição no processo educativo. No entanto, o diálogo preconizado pela EP pressupõe a fala autêntica dos sujeitos e é baseado nas questões reais do seu contexto de vida, envolvendo a pessoa por inteiro.

Nas palavras de Paulo Freire,

> Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro com os homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (Freire, 1994, p. 46).

Outro aspecto a considerar é o desconhecimento do educando da consciência de que ele é o protagonista do processo, e que o fórum, por não ser um repositório de conteúdos, oferece-lhe a vantagem de permitir que participe da construção. No entanto, para que o grupo possa sentir-se acolhido, sentir a presença de alguém, é importante que o educador adote estratégias de um constante provocador de reflexão, de problematização das falas postadas, além de outros cuidados analisados a seguir.

Na EaD, trabalha-se com módulos, em uma sequência previamente pensada e sistematizada, e na lógica de pré-requisitos para a próxima etapa, a partir de situações ou problemas que permitam a exploração de uma ampla gama de conhecimentos. Eles trazem elementos da realidade a partir de temas previamente delimitados pelo curso. Uma apropriação da EP pela EaD ainda levaria em consideração a necessidade de um espaço para discutir problemas da realidade tais como eles acontecem, quando acontecem e com temas geradores trazidos pelos alunos. Porém, traria flexibilidade para abertura e encerramento dos módulos, para o ordenamento deles e inclusão de temas adequados a cada território em particular, tendo em vista que situações que partem da realidade nem sempre seguem a lógica de um crescente de complexidade. Não haveria impedimento

para ofertas diretivas de material e para aula expositiva a partir de dados já discutidos que se aproximam daquela realidade.

Nessa perspectiva que propomos, fica evidente a necessidade de uma grupalidade para que a autonomia pretendida não se limite ao sujeito — visando à sua potencialização para um destaque individual —, mas uma autonomia comprometida com o grupo, construída, com o coletivo, para aquela realidade onde o grupo está inserido. Um aprender a ser potente em conjunto com os pares.

Haveria espaço para grupos heterogêneos — pessoas que vivem em realidades diferentes — e grupos homogêneos — isto é, constituídos por pessoas do mesmo território, que partilham da mesma realidade —, contemplando usuários, profissionais e gestores.

Essa perspectiva permitiria a ampliação da visão sobre o SUS e jeitos diferentes de fazer, e, ao mesmo tempo, permitiria a construção de uma solução própria para cada realidade. Nesse caso, o pensado teria oportunidade de se realizar, porque o espaço estaria sendo preparado para a operacionalização, contribuindo para que o movimento proposto por Freire (1994), ação-reflexão-ação, pudesse ser concretizado. As retomadas seriam possíveis porque as ações-reflexões-ações, quando coletivas, têm poder transformador.

Considerando a importância e necessidade de favorecer a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, propomos que um curso orientado pela perspectiva teórico-metodológica da EP na EaD deve ter a sua matriz curricular construída a partir do contexto em que estão inseridos os sujeitos envolvidos com o curso. Os conteúdos e temas devem ser construídos a partir dos problemas e necessidades dos sujeitos. As situações e problemáticas podem ser trazidas sob a forma de narrativa, crítica e

reflexiva, das vivências positivas e/ou negativas relacionadas àquilo que os mobiliza e tem sentido para eles na sua prática profissional.

Após trazer as suas narrativas, o grupo pode trabalhar a partir de diferenças e semelhanças, visando a contemplar todas as particularidades (genéricas e específicas) e assim construir os eixos temáticos a serem trabalhados nos módulos do curso. O grupo escolhe os temas a serem trabalhados e os organiza de acordo com suas demandas e prioridades. Após a escolha do tema, todo o grupo pode trazer para a discussão as reflexões, explicitando os enfrentamentos, as dificuldades, os sofrimentos, os estranhamentos e as possibilidades vividos na suas experiências.

Dessa forma, o educador pode dedicar-se ao processo de incentivar, com uma solicitação específica de que, ao expor suas ideias, expresse também de que "lugar" está falando, quais os fatores que o motivam, quais os seus valores, medos e intuições. Pois é a valorização, não do alheio, mas da vivência genuína do sujeito, que permite a reflexão crítica da realidade e a sua transformação. A fala do alheio é inautêntica, e como não fala de si, de seu conhecimento, de algo significativo, não gera aprendizado significativo, não favorece o cuidado, não gera novos saberes (Freire, 1983; Rogers, 1977).

Cabe ao educador popular incentivar a participação, problematizar falas para discussão, valorizando cada uma delas para minimizar a ausência de acolhimento, e estar atento aos indicativos de exaustão do grupo com relação ao tema em pauta, e sugerir, ou proceder sutilmente, o redirecionamento para um novo tema. O caminho será feito ao caminhar.

Nessa linha de proposições para a EaD, a avaliação do processo ensino-aprendizagem difere frontalmente dos exames de conteúdos do modelo tradicional de ensino. Posto que

> A avaliação é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí consideração de provas, exames, chamada orais, exercícios, etc. que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ser um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural (Mizukami, 1986, p. 17).

Na EaD orientada pela EP, a avaliação precisa ser processual e o educador precisa ser coerente com a perspectiva adotada. Então, em todos os momentos, inclusive nesse, a relação horizontal deve estar presente. Busca-se a valorização e o acolhimento das diversas formas de expressão da palavra do educando e deve-se também ter, como um dos elementos do processo, a transformação da sua prática profissional. Para que isso ocorra, é necessário que todo o processo educativo seja permeado pela amorosidade, solidariedade e inclusão. De forma que o ato avaliativo não se dê de forma pontual, excludente e punitiva.

Esse espaço de construção do conhecimento deve refletir as características da sociedade que desejamos construir: solidária, justa, amorosa. Aprende-se a amar sendo amado, aprende-se a respeitar sendo respeitado. É no exercício da amorosidade e solidariedade que se aprende e ensina a amar e a ser solidário.

Além disso, ao final de cada fórum de discussão, o grupo deveria realizar uma avaliação do processo vivenciado, considerando os aspectos para além dos conteúdos, tais como: as relações interpessoais, os aprendizados nos diversos aspectos da vida (profissional, pessoal, relacional). As transformações que são avaliadas devem olhar o sujeito na sua totalidade e valorizar os

princípios norteadores da sociedade que se quer construir. Nesse espaço avaliativo, o educador também proferiria sua palavra, seus aprendizados, uma vez que está envolvido no processo com o grupo.

Pode-se, então, pensar como estratégias avaliativas a autoavaliação e a heteroavaliação. No processo de autoavaliação, ao final de cada fórum, os educandos poderiam responder questões mais ou menos nessa direção: "como eu me vi nesse processo? Qual foi a minha contribuição no processo? O que eu consegui transformar na minha prática profissional? Quanto eu tenho contribuído nos processos que participo? Como eu me proponho a mudar?". Na heteroavaliação, o educando responderia questões do tipo: "como eu vejo o grupo? Como avalio o papel do educador no processo? Que proposições eu sugiro para o grupo? Como eu avalio o processo e o produto do grupo?".

A perspectiva é a de que a reflexão do ato educativo possibilite e também revele a própria avaliação da *praxis* desenvolvida, possibilitando a transformação da prática educativa vivenciada. De modo que a metodologia e os processos desenvolvidos sejam avaliados no sentido da ação-reflexão-ação, como bem propõe a EP. Essa postura permite revisitar a prática educativa a partir do olhar do outro, em um processo de construção conjunta.

Considerações finais

Discutimos, ao longo do texto, sobre as possibilidades do fazer docente na modalidade de EaD mediadas pela Tdic, a partir da perspectiva teórico-metodológica da EP. Buscamos, nesse sentido, refletir sobre a contribuição da EP para o processo educacional a distância na formação do profissional de saúde.

Assim, a partir das considerações feitas, podemos afirmar que é viável utilizar a EP nas práticas educativas via EaD também na formação do profissional de saúde.

Todavia, pensamos que, antes de mais nada, é necessário que o educador, na sua prática de EaD, se liberte da adoção de concepções e posturas autoritárias e conservadoras. Para tanto, o educador precisa perceber, enfrentar e superar algumas dificuldades e desafios colocados ao se utilizar das estratégias desenvolvidas na EaD. Para nós, um dos principais desafios é o de nos afastarmos dos modelos tradicionais de ensino, tão predominantes na educação de uma forma geral.

Assim, ao trabalhar na modalidade a distancia na formação em saúde, é preciso que o educador reconheça a história como tempo de possibilidades e de oportunidades da ação sobre o mundo e sobre si mesmo, no movimento constante.

E, nessa direção, utilizar o diálogo no sentido freiriano, como ferramenta essencial do processo formativo — através do qual os sujeitos possam, em comunhão e mediatizados pelo mundo, comunicar e refletir suas realidades para transformá-las. Tendo a problematização do mundo como o fio condutor do diálogo, este não pode acontecer de maneira vertical ou hierárquica, mas na horizontalidade da relação entre os sujeitos, e deve estar permeado de amor, de fé e de esperança. Diálogo que deve favorecer a expressão e emergência da fala autêntica dos sujeitos, a qual pode ser feita por meio das palavras, de gestos e de imagens.

Em síntese, a proposta discutida ao longo do texto aponta para alguns caminhos possíveis do processo educativo via EaD mediada por Tdic:

1. Que, inicialmente, sejam criados espaços que favoreçam o acolhimento, o compartilhamento de vivências e estabelecimento de vínculos entre os sujeitos. Essa postura visa minimizar

o distanciamento pessoal e afetivo entre os participantes, visto que a afetividade e o processo de construção de vínculos são fundamentais para qualquer prática educativa transformadora.

2. Que as linguagens e as formas de expressão e comunicação a serem utilizadas possam ser múltiplas: gestual, textual, musical, pictórica e imagética, entre outras.

3. Que os fóruns sejam construídos a partir das necessidades e demandas dos educandos no seu processo de trabalho, incitando e valorizando suas experiências e saberes. Os temas deverão ser organizados a partir da ordem de prioridades definida pelo grupo.

4. Que a problematização, no diálogo, seja orientada pela intencionalidade política de propiciar a transformação dos sujeitos, na direção de favorecer o desenvolvimento da sua autonomia e protagonismo, tendo em vista o seu comprometimento com a transformação social.

5. Que a avaliação seja processual e de mão dupla, na qual educandos e educadores possam refletir sobre suas ações durante o processo, no sentido da ação-reflexão-ação. A autoavaliação e a heteroavaliação seriam os principais dispositivos a serem utilizados por ambos.

Referências

AMATUZZI, M. M. *O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação*. Campinas: Papirus; 1989.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 5.ª reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BARRETO, B. M. V. B. *Formação universitária e educação popular: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão*. Tese. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba, 2013.

BATISTA, E. M. & GOBARA, S. T. O Fórum *on-line* e a interação em um curso a distância. Cinted-UFRS, *Novas Tecnologias na Educação*, vol. 5, n.º 1, pp. 56-66, 2007. Disponível em <http://www. cinted. ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>. Acesso em 21-11- 2015.

BORNSTEIN, V. J. *Relatório do Círculo de Cultura: desafios, possibilidades e dificuldades da Educação à Distância*. Seminário Nacional de Educação Popular na Formação em Saúde. João Pessoa, PB: 12 de dezembro de 2012. Disponível em <http://seminarioepsformacao. blogspot.com.br/p/apresentac.html em relatorias>. Acesso em 7-1-2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Princípios e Diretrizes para a Gestão do Trabalho no SUS (NOB/RH-SUS)*. Conselho Nacional de Saúde. Série J. Cadernos – MS. Série Cadernos Técnicos – CNS. 3.ª edição revista e atualizada, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde. Pólos de educação permanente em saúde*. Brasília, 2004.

BUBER, M. *Eu e tu*. 2.ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CECCIM, R. B. & FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, vol. 14, n.º 1, pp. 41-65, 2004

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção "Os Pensadores").

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA (ENSP). *Portal FioCruz*. Disponível em <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/33798>. Acesso em 29-6-2015.

FERNANDES, C. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. & ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 48.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 7.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GONSALVES, E. P. *Rolando Toro: história e método do poeta que baila a ciência*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

HUSSERL, E. *Investigações lógicas; sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Nova Cultural, 2000 (Coleção "Os Pensadores").

LIRA, D. A. *Educação Popular na promoção da saúde do idoso no contexto comunitário.* Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

MANCIA, J. R.; CABRAL, L. C. & KOERICH, M. S. Educação permanente no contexto da enfermagem e na saúde. *Rev. Bras. Enfermagem*, Brasília, vol. 57, n.º 5, pp. 605-10, 2007.

MARTÍ, J. *Obras completas*. Havana: Centro de Etudios Martianos; Karisma Digital, 2001 (Edição Eletrônica).

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MERHY, E. E. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. *Interface – Comunic. Saúde Educ.*, vol. 9, pp. 161-77, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. *Conversas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, F. M. G. & WEBER, T. R. *As interações em fórum EaD: um estudo de caso*. Universidade do Contestado. IX Congresso de Educação, 9 a 10 de maio de 2013, Concórdia-SC. Disponível em <http://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos/AS_INTERACOES_EM_FORUM_EAD_UM_ESTUDO_DE_CASO.pdf>. Acesso em 3-4-2015.

RANIERI, J. J. *Alienação e estranhamento em Marx: dos manuscritos econômico-filosóficos de 1844 à ideologia alemã*. Doutorado em Sociologia defendida no Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia em Ciências Humanas da Unicamp), 2000. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/teses/ranieri_jesusjose.pdf>. Acesso em 3-4-2015.

RIBEIRO, S. F. R. et al. *Educação Permanente em Saúde: processo de gestão e formação num núcleo regional de saúde de Mato Grosso do Sul*. Relatório Final. Projeto Financiado pelo PPSUS, 2015.

ROGERS, C. *Liberdade de aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1997.

SILVA, M. O. *Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde*. Doutorado. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba, 2013.

TRINDADE, M. A. B. (org.). *As tecnologias da informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS)*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011. (Temas em Saúde Coletiva 12). Disponível em <http://www.saude.sp.gov.br/resources/instituto-de-saude/homepage/temas-saude-coletiva/pdfs/tema_sc12.pdf>. Acesso em 16-1-2016.

VASCONCELOS, E. M. *Educação popular e a atenção à saúde da família.* São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

VASCONCELOS, E. M. *Educação popular nos serviços de saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

TÍTULOS PUBLICADOS NA COLEÇÃO "SAÚDE EM DEBATE" ATÉ DEZEMBRO DE 2013

Saúde e Assistência Médica no Brasil, Carlos Gentile de Mello
Ensaios Médico-Sociais, Samuel Pessoa
Medicina e Política, Giovanni Berlinguer
O Sistema de Saúde em Crise, Carlos Gentile de Mello
Saúde e Previdência: Estudos de Política Social, José Carlos de Souza Braga & Sérgio Góes de Paula
Saúde nas Fábricas, Giovanni Berlinguer
Ecologia: Capital, Trabalho e Ambiente, Laura Conti
Ambiente de Trabalho: a Luta dos Trabalhadores Pela Saúde, Ivar Oddone et al
Saúde Para Todos: um Desafio ao Município — a Resposta de Bauru, David Capistrano Filho (org.)
Os Médicos e a Política de Saúde, Gastão Wagner de Sousa Campos
Epidemiologia da Desigualdade, César G. Victora, Fernando C. de Barros & Patrick Vaughan
Saúde e Nutrição das Crianças de São Paulo, Carlos Augusto Monteiro
Saúde do Trabalhador, Aparecida Linhares Pimenta & David Capistrano Filho
A Doença, Giovanni Berlinguer
Reforma Sanitária: Itália e Brasil, Giovanni Berlinguer, Sônia M. Fleury Teixeira & Gastão Wagner de Sousa Campos
Educação Popular nos Serviços de Saúde, Eymard Mourão Vasconcelos
Processo de Produção e Saúde, Asa Cristina Laurell & Mariano Noriega
Trabalho em Turnos e Noturno, Joseph Rutenfranz, Peter Knauth & Frida Marina Fischer
Programa de Saúde dos Trabalhadores (a Experiência da Zona Norte: Uma Alternativa em Saúde Pública), Danilo Fernandes Costa, José Carlos do Carmo, Maria Maeno Settimi & Ubiratan de Paula Santos
A Saúde das Cidades, Rita Esmanhoto & Nizan Pereira Almeida
Saúde e Trabalho. A Crise da Previdência Social, Cristina Possas
Saúde Não se Dá, Conquista-se, Demócrito Moura
Planejamento sem Normas, Gastão Wagner de Souza Campos, Emerson Elias Merhy & Everardo Duarte Nunes
Epidemiologia e Sociedade. Heterogeneidade Estrutural e Saúde no Brasil, Cristina Possas
Tópicos de Saúde do Trabalhador, Frida Marina Fischer, Jorge da Rocha Gomes & Sérgio Colacioppo
Epidemiologia do Medicamento. Princípios Gerais, Joan-Ramon Laporte et al.
Educação Médica e Capitalismo, Lilia Blima Schraiber
SaúdeLoucura 1, Antonio Lancetti et al.
Desinstitucionalização, Franco Rotelli et al.
Programação em Saúde Hoje, Lilia Blima Schraiber (org.)
SaúdeLoucura 2, Félix Guatarri, Gilles Deleuze et al.
Epidemiologia: Teoria e Objeto, Dina Czeresnia Costa (org.)
Sobre a Maneira de Transmissão do Cólera, John Snow
Hospital, Dor e Morte Como Ofício, Ana Pitta
A Multiplicação Dramática, Hernán Kesselman & Eduardo Pavlovsky
Cinco Lições Sobre a Transferência, Gregorio Baremblitt
A Saúde Pública e a Defesa da Vida, Gastão Wagner de Sousa Campos
Epidemiologia da Saúde Infantil, Fernando C. Barros & Cesar G. Victora
Juqueri, o Espinho Adormecido, Evelin Naked de Castro Sá & Cid Roberto Bertozzo Pimentel
O Marketing da Fertilidade, Yvan Wolffers et al.
Lacantroças, Gregorio Baremblitt
Terapia Ocupacional: Lógica do Trabalho ou do Capital? Lea Beatriz Teixeira Soares
Minhas Pulgas, Giovanni Berlinguer
Mulheres: Sanitaristas de Pés Descalços, Nelsina Mello de Oliveira Dias
Epidemiologia — Economia, Política e Saúde, Jaime Breilh
O Desafio do Conhecimento, Maria Cecília de Souza Minayo
SaúdeLoucura 3, Herbert Daniel et al.
Saúde, Ambiente e Desenvolvimento, Maria do Carmo Leal et al.
Promovendo a Eqüidade: um Novo Enfoque com Base no Setor da Saúde, Emanuel de Kadt & Renato Tasca
A Saúde Pública Como Política, Emerson Elias Merhy
Sistema Único de Saúde, Guido Ivan de Carvalho & Lenir Santos
Reforma da Reforma, Gastão Wagner S. Campos
O Município e a Saúde, Luiza S. Heimann et al.
Epidemiologia Para Municípios, J. P. Vaughan
Distrito Sanitário, Eugênio Vilaça Mendes
Psicologia e Saúde, Florianita Braga Campos (org.)
Questões de Vida: Ética, Ciência, Saúde, Giovanni Berlinguer
Saúde Mental e Cidadania no Contexto dos Sistemas Locais de Saúde, Maria E. X. Kalil (org.)
Mario Tommasini: Vida e Feitos de um Democrata Radical, Franca Ongaro Basaglia
Saúde Mental no Hospital Geral: Espaço Para o Psíquico, Neury J. Botega & Paulo Dalgalarrondo
O Médico e seu Trabalho: Limites da Liberdade, Lilia Blima Schraiber
O Limite da Exclusão Social. Meninos e Meninas de Rua no Brasil, Maria Cecília de Souza Minayo
Saúde e Trabalho no Sistema Único do Sus, Neiry Primo Alessi et al.
Ruído: Riscos e Prevenção, Ubiratan de Paula Santos (org.)
Informações em Saúde: da Prática Fragmentada ao Exercício da Cidadania, Ilara Hammerty Sozzi de Moraes
Saúde Loucura 4, Gregorio Baremblitt et al
Odontologia e Saúde Bucal Coletiva, Paulo Capel Narvai
Manual de Saúde Mental, Benedetto Saraceno et al.
Assistência Pré-Natal: Prática de Saúde a Serviço da Vida, Maria Inês Nogueira

Saber Preparar Uma Pesquisa, André-Pierre Contandriopoulos et al.
Pensamento Estratégico e Lógica da Programação, Mario Testa
Os Estados Brasileiros e o Direito à Saúde, Sueli G. Dallari
Inventando a Mudança na Saúde, Luiz Carlos de Oliveira Cecílio et al.
Uma História da Saúde Pública, George Rosen
Drogas e Aids, Fábio Mesquita & Francisco Inácio Bastos
Tecnologia e Organização Social das Práticas de Saúde, Ricardo Bruno Mendes Gonçalves
Epidemiologia e Emancipação, José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres
Razão e Planejamento, Edmundo Gallo, Ricardo Bruno Mendes Gonçalves & Emerson Elias Merhy
Os Muitos Brasis: Saúde e População na Década de 80, Maria Cecília de Souza Minayo (org.)
Da Saúde e das Cidades, David Capistrano Filho
Sistemas de Saúde: Continuidades e Mudanças, Paulo Marchiori Buss & María Eliana Labra
Aids: Ética, Medicina e Tecnologia, Dina Czeresnia et al.
Aids: Pesquisa Social e Educação, Dina Czeresnia et al.
Maternidade: Dilema entre Nascimento e Morte, Ana Cristina d'Andretta Tanaka
Construindo Distritos Sanitários. A Experiência da Cooperação Italiana no Município de São Paulo, Carmen Fontes Teixeira & Cristina Melo (orgs.)
Memórias da Saúde Pública: a Fotografia como Testemunha, Maria da Penha C. Vasconcellos (coord.)
Medicamentos, Drogas e Saúde, E. A. Carlini
Indústria Farmacêutica, Estado e Sociedade, Jorge Antonio Zepeda Bermudez
Propaganda de Medicamentos: Atentado à Saúde? José Augusto Cabral de Barros
Relação Ensino/Serviços: Dez Anos de Integração Docente Assistencial (IDA) no Brasil, Regina Giffoni Marsiglia
Velhos e Novos Males da Saúde no Brasil, Carlos Augusto Monteiro (org.)
Dilemas e Desafios das Ciências Sociais na Saúde Coletiva, Ana Maria Canesqui
O "Mito" da Atividade Física e Saúde, Yara Maria de Carvalho
Saúde & Comunicação: Visibilidades e Silêncios, Aurea M. da Rocha Pitta
Profissionalização e Conhecimento: a Nutrição em Questão, Maria Lúcia Magalhães Bosi
Saúde do Adulto: Programas e Ações na Unidade Básica, Lilia Blima Schraiber, Maria Ines Baptistela Nemes & Ricardo Bruno Mendes-Gonçalves (orgs.)
Nutrição, Trabalho e Sociedade, Solange Veloso Viana
Uma Agenda para a Saúde, Eugênio Vilaça Mendes
A Construção da Política Nacional de Medicamentos, José Ruben de Alcântara Bonfim & Vera Lúcia Mercucci (orgs.)
Ética da Saúde, Giovanni Berlinguer
A Construção do SUS a Partir do Município: Etapas para a Municipalização Plena da Saúde, Silvio Fernandes da Silva
Reabilitação Psicossocial no Brasil, Ana Pitta (org.)
SaúdeLoucura 5, Gregorio Baremblitt (org.)
SaúdeLoucura 6, Eduardo Passos Guimarães (org.)
Assistência Social e Cidadania, Antonio Lancetti (org.)
Sobre o Risco: Para Compreender a Epidemiologia, José Ricardo de Mesquita Aires
Ciências Sociais e Saúde, Ana Maria Canesqui (org.)
Agir em Saúde, Emerson Elias Merhy & Rosana Onocko (orgs.)
Contra a Maré à Beira-Mar, Florianita Braga Campos & Cláudio Maierovitch
Princípios Para Uma Clínica Antimanicomial, Ana Marta Lobosque
Modelos Tecnoassistenciais em Saúde: o Debate no Campo da Saúde Coletiva, Aluísio G. da Silva Junior
Políticas Públicas, Justiça Distributiva e Inovação: Saúde e Saneamento na Agenda Social, Nilson do Rosário Costa
A Era do Saneamento: as Bases da Política de Saúde Pública no Brasil, Gilberto Hochman
O Adulto Brasileiro e as Doenças da Modernidade: Epidemiologia das Doenças Crônicas Não-Transmissíveis, Ines Lessa (org.)
Malária e Seu Controle, Rita Barradas Barata
O Dengue no Espaço Habitado, Maria Rita de Camargo Donalisio
A Organização da Saúde no Nível Local, Eugênio Vilaça Mendes (org.)
Trabalho e Saúde na Aviação: a Experiência entre o Invisível e o Risco, Alice Itani
Mudanças na Educação Médica e Residência Médica no Brasil, Laura Feuerwerker
A Evolução da Doença de Chagas no Estado de São Paulo, Luis Jacintho da Silva
Malária em São Paulo: Epidemiologia e História, Marina Ruiz de Matos
Civilização e Doença, Henry Sigerist
Medicamentos e a Reforma do Setor Saúde, Jorge Antonio Zepeda Bermudez & José Ruben de Alcântara Bonfim (orgs.)
A Mulher, a Sexualidade e o Trabalho, Eleonora Menicucci de Oliveira
Saúde Sexual e Reprodutiva no Brasil, Loren Galvão & Juan Díaz (orgs.)
A Educação dos Profissionais de Saúde da América Latina (Teoria e Prática de um Movimento de Mudança) — Tomo 1 "Um Olhar Analítico" — Tomo 2 "As Vozes dos Protagonistas", Marcio Almeida, Laura Feuerwerker & Manuel Llanos C. (orgs.)
Vigilância Sanitária: Proteção e Defesa da Saúde, Ediná Alves Costa
Sobre a Sociologia da Saúde. Origens e Desenvolvimento, Everardo Duarte Nunes
Ciências Sociais e Saúde para o Ensino Médico, Ana Maria Canesqui (org.)
Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família, Eymard Mourão Vasconcelos
Um Método Para Análise e Co-Gestão de Coletivos, Gastão Wagner de Sousa Campos
A Ciência da Saúde, Naomar de Almeida Filho
A Voz do Dono e o Dono da Voz: Saúde e Cidadania no Cotidiano Fabril, José Carlos "Cacau" Lopes
Da Arte Dentária, Carlos Botazzo
Saúde e Humanização: a Experiência de Chapecó, Aparecida Linhares Pimenta (org.)
Consumo de Drogas: Desafios e Perspectivas, Fábio Mesquita & Sérgio Seibel
SaúdeLoucura 7, Antonio Lancetti (org.)
Ampliar o Possível: a Política de Saúde do Brasil, José Serra

SUS Passo a Passo: Normas, Gestão e Financiamento, Luiz Odorico Monteiro de Andrade
A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede Educação Popular e Saúde, Eymard Mourão Vasconcelos (org.)
Municipalização da Saúde e Poder Local: Sujeitos, Atores e Políticas, Silvio Fernandes da Silva
A Cor-Agem do PSF, Maria Fátima de Souza
Agentes Comunitários de Saúde: Choque de Povo, Maria Fátima de Souza
A Reforma Psiquiátrica no Cotidiano, Angelina Harari & Willians Valentini (orgs.)
Saúde: Cartografia do Trabalho Vivo, Emerson Elias Merhy
Além do Discurso de Mudança na Educação Médica: Processos e Resultados, Laura Feuerwerker
Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil: Tipologia das Escolas, Jadete Barbosa Lampert
Os Sinais Vermelhos do PSF, Maria Fátima de Sousa (org.)
O Planejamento no Labirinto: Uma Viagem Hermenêutica, Rosana Onocko Campos
Saúde Paidéia, Gastão Wagner de Sousa Campos
Biomedicina, Saber & Ciência: Uma Abordagem Crítica, Kenneth R. de Camargo Jr.
Epidemiologia nos Municípios: Muito Além das Normas, Marcos Drumond Júnior
A Psicoterapia Institucional e o Clube dos Saberes, Arthur Hyppólito de Moura
Epidemiologia Social: Compreensão e Crítica, Djalma Agripino de Melo Filho
O Trabalho em Saúde: Olhando e Experienciando o SUS no Cotidiano, Emerson Elias Merhy et al.
Natural, Racional Social: Razão Médica e Racionalidade Científica, Madel T. Luz
Acolher Chapecó: Uma Experiência de Mudança do Modelo Assistencial, com Base no Processo de Trabalho, Túlio Batista Franco et al.
Educação Médica em Transformação: Instrumentos para a Construção de Novas Realidades, João José Neves Marins
Proteção Social. Dilemas e Desafios, Ana Luiza d'Ávila Viana, Paulo Eduardo M. Elias & Nelson Ibañez (orgs.)
O Público e o Privado na Saúde, Luiza Sterman Heimann, Lauro Cesar Ibanhes & Renato Barbosa (orgs.)
O Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do Sonho à Realidade, Maria Solange Gomes Dellaroza & Marli Terezinha Oliveira Vanucchi (orgs.)
A Construção da Clínica Ampliada na Atenção Básica, Gustavo Tenório Cunha
Saúde Coletiva e Promoção da Saúde: Sujeito e Mudança, Sérgio Resende Carvalho
Saúde e Desenvolvimento Local, Marco Akerman
Saúde do Trabalhador no SUS: Aprender com o Passado, Trabalhar o Presente e Construir o Futuro, Maria Maeno & José Carlos do Carmo
A Espiritualidade do Trabalho em Saúde, Eymard Mourão Vasconcelos (org.)
Saúde Todo Dia: Uma Construção Coletiva, Rogério Carvalho Santos
As Duas Faces da Montanha: Estudos sobre Medicina Chinesa e Acupuntura, Marilene Cabral do Nascimento
Perplexidade na Universidade: Vivências nos Cursos de Saúde, Eymard Mourão Vasconcelos, Lia Haikal Frota & Eduardo Simon
Tratado de Saúde Coletiva, Gastão Wagner de Sousa Campos, Maria Cecília de Souza Minayo, Marco Akerman, Marcos Drumond Jr. & Yara Maria de Carvalho (orgs.)
Entre Arte e Ciência: Fundamentos Hermenêuticos da Medicina Homeopática, Paulo Rosenbaum
A Saúde e o Dilema da Intersetorialidade, Luiz Odorico Monteiro de Andrade
Olhares Socioantropológicos Sobre os Adoecidos Crônicos, Ana Maria Canesqui (org.)
Na Boca do Rádio: o Radialista e as Políticas Públicas, Ana Luísa Zaniboni Gomes
SUS: Ressignificando a Promoção da Saúde, Adriana Castro & Miguel Malo (orgs.)
SUS: Pacto Federativo e Gestão Pública, Vânia Barbosa do Nascimento
Memórias de um Médico Sanitarista que Virou Professor Enquanto Escrevia Sobre. . . , Gastão Wagner de Sousa Campos
Saúde da Família, Saúde da Criança: a Resposta de Sobral, Anamaria Cavalcante Silva
A Construção da Medicina Integrativa: um Desafio para o Campo da Saúde, Nelson Filice de Barros
O Projeto Terapêutico e a Mudança nos Modos de Produzir Saúde, Gustavo Nunes de Oliveira
As Dimensões da Saúde: Inquérito Populacional em Campinas, SP, Marilisa Berti de Azevedo Barros, Chester Luiz Galvão César, Luana Carandina & Moisés Goldbaum (orgs.)
Avaliar para Compreender: Uma Experiência na Gestão de Programa Social com Jovens em Osasco, SP, Juan Carlos Aneiros Fernandez, Marisa Campos & Dulce Helena Cazzuni (orgs.)
O Médico e Suas Interações: Confiança em Crise, Lília Blima Schraiber
Ética nas Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde, Iara Coelho Zito Guerriero, Maria Luisa Sandoval Schmidt & Fabio Zicker (orgs.)
Homeopatia, Universidade e SUS: Resistências e Aproximações, Sandra Abrahão Chaim Salles
Manual de Práticas de Atenção Básica: Saúde Ampliada e Compartilhada, Gastão Wagner de Sousa Campos & André Vinicius Pires Guerrero (orgs.)
Saúde Comunitária: Pensar e Fazer, Cezar Wagner de Lima Góis
Pesquisa Avaliativa em Saúde Mental: Desenho Participativo e Efeitos da Narratividade, Rosana Onocko Campos, Juarez Pereira Furtado, Eduardo Passos & Regina Benevides
Saúde, Desenvolvimento e Território, Ana Luiza d'Ávila Viana, Nelson Ibañez & Paulo Eduardo Mangeon Elias (orgs.)
Educação e Saúde, Ana Luiza d'Ávila Viana & Célia Regina Pierantoni (orgs.)
Direito à Saúde: Discursos e Práticas na Construção do SUS, Solange L'Abbate
Infância e Saúde: Perspectivas Históricas, André Mota e Lilia Blima Schraiber (orgs.)
Conexões: Saúde Coletiva e Políticas de Subjetividade, Sérgio Resende Carvalho, Sabrina Ferigato, Maria Elisabeth Barros (orgs.)
Medicina e Sociedade, Cecília Donnangelo
Sujeitos, Saberes e Estruturas: uma Introdução ao Enfoque Relacional no Estudo da Saúde Coletiva, Eduardo L. Menéndez
Saúde e Sociedade: o Médico e seu Mercado de Trabalho, Cecília Donnangelo & Luiz Pereira
A Produção Subjetiva do Cuidado: Cartografias da Estratégia Saúde da Família, Tulio Batista Franco, Cristina Setenta Andrade & Vitória Solange Coelho Ferreira (orgs.)
Medicalização Social e Atenção à Saúde no SUS, Charles D. Tesser (org.)

Saúde e História, Luiz Antonio de Castro Santos & Lina Faria
Violência e Juventude, Marcia Faria Westphal & Cynthia Rachid Bydlowski
Walter Sidney Pereira Leser: das Análises Clínicas à Medicina Preventiva e à Saúde Pública, José Ruben de Alcântara Bonfim & Silvia Bastos (orgs.)
Atenção em Saúde Mental para Crianças e Adolescentes no SUS, Edith Lauridsen-Ribeiro & Oswaldo Yoshimi Tanaka (orgs.)
Dilemas e Desafios da Gestão Municipal do SUS: Avaliação da Implantação do Sistema Municipal de Saúde em Vitória da Conquista (Bahia) 1997-2008, Jorge José Santos Pereira Solla
Semiótica, Afecção e o Trabalho em Saúde, Túlio Batista Franco & Valéria do Carmo Ramos
Adoecimento Crônico Infantil: um estudo das narrativas familiares, Marcelo Castellanos
Poder, Autonomia e Responsabilização: Promoção da Saúde em Espaços Sociais da Vida Cotidiana, Kênia Lara Silva & Roseli Rosângela de Sena
Política e Gestão Pública em Saúde, Nelson Ibañez, Paulo Eduardo Mangeon Elias & Paulo Henrique D'Angelo Seixas (orgs.)
Educação Popular na Formação Universitária: Reflexões com Base em uma Experiência, Eymard Mourão Vasconcelos & Pedro José Santos Carneiro Cruz (orgs.)
O Ensino das Práticas Integrativas e Complementares: Experiências e Percepções, Nelson Filice de Barros, Pamela Siegel & Márcia Aparecida Padovan Otani (orgs.)
Saúde Suplementar, Biopolítica e Promoção da Saúde, Carlos Dimas Martins Ribeiro, Túlio Batista Franco, Aluisio Gomes da Silva Júnior, Rita de Cássia Duarte Lima, Cristina Setenta Andrade (orgs.)
Promoção da Saúde: Práticas Grupais na Estratégia Saúde da Família, João Leite Ferreira Neto & Luciana Kind
Capitalismo e Saúde no Brasil nos anos 90: as Propostas do Banco Mundial e o Desmonte do SUS, Maria Lucia Frizon Rizzotto
Masculino e Feminino: a Primeira Vez. A Análise de Gênero sobre a Sexualidade na Adolescência, Silmara Conchão
Educação Médica: Gestão, Cuidado, Avaliação, João José Neves Marins & Sergio Rego (orgs.)
Retratos da Formação Médica nos Novos Cenários de Prática, Maria Inês Nogueira
Saúde da Mulher na Diversidade do Cuidado na Atenção Básica, Raimunda Magalhães da Silva, Luiza Jane Eyre de Souza Vieira, Patrícia Moreira Costa Collares (orgs.)
Cuidados da Doença Crônica na Atenção Primária de Saúde, Nelson Filice de Barros (org.)
Tempos Turbulentos na Saúde Pública Brasileira: Impasses do Financiamento no Capitalismo Financeirizado, Áquilas Mendes
A Melhoria Rápida da Qualidade nas Organizações de Saúde, Georges Maguerez
Saúde, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação, Ana Luiza d'Ávila Viana, Aylene Bousquat & Nelson Ibañez
Tecendo Redes: os Planos de Educação, Cuidado e Gestão na Construção do SUS. A Experiência de Volta Redonda (RJ), Suely Pinto, Túlio Batista Franco, Marta Gama de Magalhães, Paulo Eduardo Xavier Mendonça, Angela Guidoreni, Kathleen Tereza da Cruz & Emerson Elias Merhy (orgs.)
Coquetel. A Incrível História dos Antirretrovirais e do Tratamento da Aids no Brasil, Mário Scheffer
Psicanálise e Saúde Coletiva: Interfaces, Rosana Onocko Campos
A Medicina da Alma: Artes do Viver e Discursos Terapêuticos, Paulo Henrique Fernandes Silveira
Clínica Comum: Itinerários de uma Formação em Saúde (orgs.), Angela Aparecida Capozzolo, Sidnei José Casetto & Alexandre de Oliveira Henz
Práxis e e Formação Paideia: apoio e cogestão em saúde, Gastão Wagner de Sousa Campos, Gustavo Tenório Cunha & Mariana Dorsa Figueiredo (orgs.)
Intercâmbio Solidário de Saberes e Práticas de Saúde: Racionalidades Médicas e Práticas Integrativas e Complementares, Marilene Cabral do Nascimento & Maria Inês Nogueira (orgs.)
Depois da Reforma: Contribuição para a Crítica da Saúde Coletiva, Giovanni Gurgel Aciole
Diálogos sobre a Boca, Carlos Botazzo
Violência e Saúde na diversidade dos escritos acadêmicos, Luiza Jane Eyre de Souza Vieira, Raimunda Magalhães da Silva & Samira Valentim Gama Lira
Trabalho, Produção do Cuidado e Subjetividade em Saúde: Textos Reunidos, Túlio Batista Franco & Emerson Elias Merhy
Adoecimentos e Sofrimentos de Longa Duração, Ana Maria Canesqui (org.)
Os Hospitais no Brasil, Ivan Coelho
As Bases do Raciocínio Médico, Fernando Queiroz Monte
A Saúde entre os Negócios e a Questão Social: Privatização, Modernização e Segregação na Ditadura Civil—Militar (1964-1985), Felipe Monte Cardoso
Descentralização e Política de Saúde: Origens, Contexto e Alcance da Descentralização, Ana Luiza d'Ávila Viana *Análise Institucional e Saúde Coletiva no Brasil*, Solange L'Abbate, Lucia Cardoso Mourão & Luciane Maria Pezzato (orgs.)
Por uma Crítica da Promoção da Saúde: Contradições e Potencialidades no Contexto do SUS, Kathleen Elane Leal Vasconcelos & Maria Dalva Horácio da Costa (orgs.)
Fisioterapia e Saúde Coletiva: Reflexões, Fundamentos e Desafios, José Patrício Bispo Júnior (org.)

SÉRIE "LINHA DE FRENTE"

Ciências Sociais e Saúde no Brasil, Ana Maria Canesqui
Avaliação Econômica em Saúde, Leila Sancho
Promoção da Saúde e Gestão Local, Juan Carlos Aneiros Fernandez & Rosilda Mendes (orgs.)
Ciências Sociais e Saúde: Crônicas do Conhecimento, Everardo Duarte Nunes & Nelson Filice de Barros
História da Clínica e a Atenção Básica: o Desafio da Ampliação, Rubens Bedrikow & Gastão Wagner de Sousa Campos