



VEPOP-SUS

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

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

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

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



Ministério da  
Saúde

SGEP  
SGTES



VEPOP-SUS



UFPB

## EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS SOCIAIS

Ação, processo formativo e construção do conhecimento

Renan Soares de Araújo  
Pedro José Santos Carneiro Cruz  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS SOCIAIS

Ação, processo formativo e construção do conhecimento



Editora do  
CCTA

# EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS SOCIAIS

Ação, processo formativo e  
construção do conhecimento



Renan Soares de Araújo  
Pedro José Santos Carneiro Cruz  
(Organizadores)

# EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS SOCIAIS

Ação, processo formativo e  
construção do conhecimento

Editora do CCTA  
2018

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

E24 Educação popular e práticas sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento / Organizadores: Renan Soares de Araújo, Pedro José Santos Carneiro Cruz. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.  
298 p. : il.

ISBN: 978-85-9559-123-3

1. Educação Popular. 2. Educação – Aspectos Sociais.  
3. Educação e Cultura. 4. Trabalho Social – Extensão  
Universitária. I. Araújo, Renan Soares de. II. Cruz, Pedro José  
Santos Carneiro.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37.018.8



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



Diretor do CCTA  
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Vice-Diretor  
ELI-ERI LUIZ DE MOURA



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

Editor  
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Secretário do Conselho Editorial  
PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração

Coordenador  
PEDRO NUNES FILHO

Diagramação e Design da Capa  
AMANDA PONTES





O Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS<sup>1</sup> – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS - é uma iniciativa de apoio e fomento às experiências de Extensão Universitária na linha da Educação Popular em Saúde, de maneira integrada com os espaços e sujeitos do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como com os grupos, movimentos e iniciativas de saúde do campo popular no Brasil.

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

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

---

1 Para mais informações, acesse: [www.ccm.ufpb.br/vepopsus](http://www.ccm.ufpb.br/vepopsus)



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

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

## NOTA DOS ORGANIZADORES

A presente obra foi construída por alguns dos membros participantes dos coletivos nacionais de educação popular em saúde, sendo eles: Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), Rede de Educação Popular e Saúde (REDEPOP), Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP).

Há, ainda, um texto de pesquisadoras atuantes no campo do Serviço Social, de maneira articulada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

São textos de educadores, educadoras, pesquisadores, pesquisadoras, militantes de movimentos sociais e de práticas comunitárias, trabalhadores e trabalhadoras do Sistema Único de Saúde (SUS); todos e todas em uma busca contínua de criar, exercitar, aprimorar, refletir e aprender com práticas concretas de construção social de um agir crítico em saúde no atual contexto brasileiro.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
EDUCAÇÃO, CULTURA E CONSCIENTIZAÇÃO: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR.....	31
EXTENSÃO POPULAR: HORIZONTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA A CONDUÇÃO DO TRABALHO SOCIAL UNIVERSITÁRIO ORIENTADO PELA EDUCAÇÃO POPULAR.....	49
EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES DAS PÓS-GRADUAÇÕES DE EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DA PARAÍBA (1980- 2016).....	103
A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DESAFIO DA PESQUISA NA SAÚDE COLETIVA.....	149
EDUCAÇÃO POPULAR E PERMACULTURA EM DIÁLOGO CUIDADOSO – PELA CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À REINVENÇÃO DA VIDA.....	173
SENTIDOS E SABERES PRODUZIDOS NOS TERRITÓRIOS: A EXPERIMENTAÇÃO DO VER-SUS.....	195
VIVÊNCIA DE EXTENSÃO EM UMA REGIÃO HORTIFRUTIGRANJEIRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA E OLHARES SOBRE A COMUNIDADE.....	221

RODAS DE SAÚDE E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL N A COMUNIDADE- PROJETO: ROSAS NA COMUNIDADE - PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES EXTENSIONISTAS VIVIDAS EM MACEIÓ – ALAGOAS.....	249
NARRATIVA REFLEXIVA SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO POPULAR.....	257
AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO SOCIAL NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: UMA REFLEXÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	275
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	291
COLEÇÃO VEPOP-SUS.....	293

## APRESENTAÇÃO

# EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS SOCIAIS: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Renan Soares de Araújo<sup>1</sup>

O presente manuscrito tem como seu intuito apresentar alguns aspectos conceituais, com o fim de caracterizar e expor, deixando claro aos leitores, a compreensão dos organizadores acerca do que se está concebendo por *educação popular e práticas sociais* e suas interfaces.

Nesse sentido, este texto não tem em sua finalidade abordar esses dois temas sob a perspectiva de esgotá-los em sua análise e reflexão – tendo em vista que esses são assuntos que não devem ser tratados como um algo fechado, conclusivo, cristalizado, não passível de necessárias reflexões e atualizações. Não obstante, é preciso delinear e pormenorizar bem o assunto que se pretende abordar, sem tratá-lo de forma superficial.

Diante disso, o foco desse escrito é o de identificar e caracterizar esses dois conceitos, concebendo-os enquanto conteúdos dotados de um necessário processo contínuo de reflexão, aprofundamento, compreensão e construção. Todavia, não deixamos de nos debruçar na tentativa de explicitá-los e elucidá-los, assim como no empenho de interligá-los.

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR). Bolsista do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular no Sistema Único de Saúde (SUS).

## EDUCAÇÃO E NEUTRALIDADE POLÍTICA

Desde a mais tenra infância, é por meio da educação que a criança aprenderá os hábitos, costumes e valores de uma determinada sociedade ao qual esteja inserida. A educação é algo intrínseco a vida dos seres humanos, levando em conta que as experiências de ensino-aprendizagem ocorrem em todos os lugares, sejam em contextos formais (como a exemplo da escola) ou informais (em casa, na rua, igreja, dentre outros). Isto é, cotidianamente, a educação se mistura com a vida e vivenciamos momentos de ensino, aprendizagem e de ensino-aprendizagem de modos tão distintos que às vezes nos parecem ser algo quase que imperceptível (BRANDÃO, 2007).

Em vista disso, a *educação* irá variar de sociedade para sociedade, em acordo com os interesses justapostos à essa; os quais implicam, sobretudo, no tipo de pessoas que se deseja gerar mediante o processo educativo. Conforme ilustra Brandão (2007), a educação:

[...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Em todas as etapas do período histórico, a educação sempre foi um reflexo dos interesses e anseios das classes dominantes de cada época. Em virtude disso, podemos

compreender que a educação teve, permanentemente, enquanto finalidade, a adaptação das novas gerações ao modelo de sociedade em questão, não estando ela desvinculada da luta travada entre as classes sociais existentes (PONCE, 2010). Como perfeitamente sintetizou Moacir Gadotti (2011, p. 13): “se a educação [...] sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes”.

Nesse sentido, é impreterível enfatizar que a educação pode, também, não ser apenas um processo de formação do homem para uma determinada sociedade dada. Logo, é preciso consciência disso para que se possa conceber a educação enquanto um instrumento de libertação do autoritarismo, em uma perspectiva emancipadora, que busque despertar os sujeitos para a possibilidade de construção de uma outra sociedade (GADOTTI, 2003a).

Assumindo que o processo educativo não é uma atividade neutra, esse poderá se constituir em uma ação cultural voltada para a libertação ou para a dominação (FREIRE, 2011a). A esse respeito, Brandão (2007) destaca que:

[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Dado que, para que isso ocorra, é necessário compreender que:



A educação só pode ser transformadora [...] no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola. [...] o trabalho educativo é essencialmente político – e é o político que é transformador (GADOTTI, 2003a, p. 172).

Segundo Fiori (2013), em uma sociedade em que sua dinâmica estrutural se dirija ao controle das consciências das pessoas, a pedagogia imposta será a pedagogia das classes dominantes. Destarte, tais métodos que visam a manutenção da opressão e dominação não poderão servir a libertação daqueles que encontram-se dominados. Por esse ângulo, se faz necessário conceber uma outra perspectiva pedagógica, que tenha a educação enquanto uma prática que busque a libertação (FREIRE, 2011a), com base em uma pedagogia que tenha aqueles que encontram-se oprimidos como sujeitos dessa ação, uma *pedagogia do oprimido*, como delineou Paulo Freire (2013).

Nesse tocante, Freire (2013) enfatiza que essa pedagogia não pode ser concebida por aqueles que oprimem, por julgar que essa se realiza como instrumento para a descoberta pelos oprimidos da situação de desumanização em que se encontram submetidos. De tal modo, essa pedagogia deve ser forjada *com eles* e não *para eles*, em que a opressão e suas causas estruturais serão o objeto de reflexão em vista de seu desvelamento, de maneira que viabilize-se nos oprimidos o engajamento essencial à busca de sua libertação, na luta perseverante pelo restabelecimento de sua humanidade e pelo fim da exploração. Levando em conta que a realidade não transformará a si só, fazendo-se necessário, portanto, a inserção crítica destes no

mundo concreto a partir da *práxis* – de sua ação-reflexão-ação sobre a realidade objetiva.

Considerando tais constatações – somado a outros fatos, os quais não serão abordados neste texto<sup>2</sup> – é que vai sendo delineada e aprimorada ao longos das décadas a concepção latino-americana de Educação Popular.

## **EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PERSPECTIVA DE ORGANIZAR O SABER E PLANEJAR A LUTA**

A concepção de *educação popular* firmou-se em um período histórico no qual as análises teóricas evidenciavam a conexão entre a educação e o Estado, sob a ótica da reprodução das relações econômicas e socioculturais vigentes. Em virtude disso, pretendia-se constituir o processo educativo enquanto uma prática social direcionada para a transformação da realidade, em que a função da educação popular seria o de ação cultural articulada aos processos de luta e resistência dos grupos populares, estabelecendo-se como elo entre o concreto vivido e o projeto futuro de sociedade que se desejava edificar, tendo o povo como expressão política de si, por meio de sua própria auto-organização, aspirando a construção do poder popular (PALUDO, 2015).

De tal modo, a perspectiva da *educação popular* surge a partir de um movimento de trabalho político realizado com os setores populares da sociedade, tendo em sua base a educação enquanto instrumento político para alcançar a conscientização

---

<sup>2</sup> Tais elementos não serão abordados no presente manuscrito em decorrência deste configurar-se como um material introdutório, que pretende apenas caracterizar alguns aspectos para facilitar a compreensão do leitor, tendo em vista propiciar a aproximação com esses conceitos e diante disso proporcionar uma percepção ampliada sobre os mesmos, possibilitando relacioná-los nos demais capítulos individualmente e de maneira conjunta, conformando a presente obra.

e politização das pessoas envolvidas no processo educativo (educador e educando); sendo essa compreendida não como um meio de transmissão de conhecimentos, mas como uma proposta de ação cultural direcionada à busca da libertação através do estabelecimento de uma prática pedagógica dialógica e problematizadora (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009).

Cabe frisar que a *educação popular* não é um método de conscientização, mas sim um trabalho educativo que toma por base a cultura popular enquanto parte fundante do processo de desvelamento da realidade objetiva e do germinar da consciência das pessoas em quanto pertencentes à um determinado grupo ou classe social (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009). Em seu aporte teórico e prático, a *educação popular* traz metodologias incentivadoras à participação social e ao empoderamento, tanto individual quanto coletivo. Apresenta conteúdos próprios e técnicas de avaliação contínua, transpassada por base política estimuladora de transformação social e norteadas por uma ânsia humana por liberdade, justiça e igualdade (MELO NETO, 2011).

Na acepção de Calado (2014), a *educação popular* pode ser definida como:

[...] um processo formativo concernente às camadas populares, que envolve diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e, às vezes, antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas (CALADO, 2014, p. 359).

Destarte, como bem especificou Oscar Jara (2006, p. 236), a *educação popular* é um “processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos

e com o mundo”. Por conseguinte, tal concepção orienta-se com base em um horizonte de transformação social e pela proposta de formação integral das pessoas em vista de construir novas estruturas e relações sociais, as quais sejam fundadas na equidade, solidariedade, justiça, tolerância e respeito ao meio ambiente (JARA, 2006).

Enquanto campo de conhecimento e de prática educativa, a *educação popular* configura-se como um exercício contínuo de crítica ao modelo de sociedade vigente e ao padrão de sociabilidade estabelecida e disseminada. Doravante isso, essa perspectiva educativa relaciona de maneira explícita a educação e a política, esforçando-se para contribuir com a estruturação e fortalecimento de processos de resistência a ordem societária subordinada ao capital, almejando alcançar a emancipação humana (PALUDO, 2015).

A *educação popular* destaca-se como uma prática político-pedagógica comprometida com a população no projeto de sua própria libertação, partindo de uma intencionalidade que propicie uma nova forma de compreender o mundo e de vivê-lo, para que os indivíduos possam lê-lo com os olhos de sua própria cultura e dialogar uns com os outros como sujeitos conscientes. Para tanto, faz-se imprescindível que os participantes desse processo sejam ativos e responsáveis pela construção e realização de sua própria história, assim como pelas decisões que tem interface com seu destino, estando esses comprometidos com o processo histórico de construção de uma sociedade justa e democrática, fundada em bases de equidade, de respeito às diferenças e não excludente, empenhados na superação das desigualdades existentes, conforme destacado por Brandão e Assumpção (2009).

Dito isso, podemos compreender a *educação popular* como o esforço de mobilização, organização e capacitação

dos setores populares, realizado pelo próprio povo, em que a figura do educador é convidada a participar em contribuição com elementos de seu conhecimento, estando essa relação direcionada a serviço de um trabalho político com um horizonte em comum – a prerrogativa de fortalecer o poder popular, por meio da construção coletiva de um saber de classe (FREIRE; NOGUEIRA, 1993; BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Nesse sentido, como acentuado por Brandão e Assumpção (2009, p. 36), podemos compreender que:

[...] a educação popular é uma entre outras práticas sociais cuja especificidade é lidar com o saber, com o conhecimento. Com relações de intercâmbio de saberes entre educadores eruditos e sujeitos populares, que se dão não por meio do “saber em si”, mas da prática de classe que o torna, finalmente, mais do que um saber necessário, aquilo a que pode ser dado o nome de um saber orgânico.

Para Mejía (2006), *a educação popular* constitui-se como uma prática social que aposta no reencontro entre os aspectos político e social, tendo em sua base princípios como: a opção explícita pela transformação das estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais; a busca pelo empoderamento dos atores sociais locais; o reconhecimento e valorização dos saberes e culturas populares; os avanços pedagógicos, materializados na diversidade de propostas metodológicas com um horizonte político-pedagógico comum, direcionados à transformação social e; a crítica permanente ao projeto neoliberal, por meio da construção de uma proposta alternativa desde o eixo Sul.

## **PRÁTICAS SOCIAIS: EU ME CONSTRUO ENQUANTO SUJEITO EM INTERAÇÃO COM O OUTRO**

Por *práticas sociais*, compreende-se a iniciativa própria de sujeitos ao envolver-se na realização de atividades que se dão juntamente *com outras pessoas* e *no mundo*, podendo essas serem desenvolvidas no recôndito de grupos e instituições, objetivando a produção de bens, a transmissão de crenças, valores, tradições e significados, assim como instruir sobre a vida e como vive-la, de modo que se mantenham preservadas materialmente e simbolicamente as criações decorrentes da existência das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2009; TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017).

Seguindo por esse ponto de vista, para Joly, Martins e Oliveira (2011), as práticas sociais são entendidas como:

[...] atividades que envolvem pessoas a partir de um movimento complexo e dinâmico, em que o simples contato é ultrapassado em favor de um relacionamento que atenda aos diferentes sujeitos em seus objetivos e estilos de vida, oferecendo condições para o “ser mais” de cada um, rompendo limites e construindo relações onde o respeito, a ajuda mútua e a colaboração sejam fortes componentes (JOLY; MARTINS; OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Dessa maneira, interpreta-se que as práticas sociais “*decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem*” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 04, grifo nosso). São partícipes dessa situação, com ou sem escolha, sujeitos vários – sejam eles de diferentes classes sociais, crenças, culturas, raças/etnias, escolaridades,

faixas etárias, gêneros, necessidades especiais e orientações sexuais. Assim, agregam-se pessoas com distintas compreensões e saberes, em momentos e espaços diversos, sejam eles formais ou informais (OLIVEIRA et al., 2009; TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017).

A compreensão do conceito de *práticas sociais* relaciona-se ao processo de composição – enquanto ato de criação e recriação – das identidades dos sujeitos, assim como de seus valores e atitudes, presente durante todo o transcorrer da história humana, fixada nas distintas culturas e materializando-se nas relações estabelecidas entre indivíduos e grupos, permitindo que esses se construam e estruturem as bases de organizações sociais (OLIVEIRA et al., 2009). O que também está imbricado nas formas de produção e reprodução de relações sociais e significados, em decorrência de que é através dessas que as pessoas têm a oportunidade de exporem suas formas de ser, pensar e agir diante dos outros (OLIVEIRA et al., 2009; TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017).

À vista disso, de acordo com o ilustrado por Oliveira et al. (2009), podemos compreender que:

As práticas sociais se estendem em espaço/ tempo construído por aqueles que delas participam seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza. Sua duração – permanência, desaparecimento, transformação - depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm, ou suprimem; bem como dos objetivos que com elas se quer atingir e do momento histórico (OLIVEIRA et al., 2009, p. 06).

Destarte, é por meio das práticas sociais que as pessoas vão formando suas identidades e se constituindo enquanto

sujeitos, de modo que ninguém se constitui como ser humano de forma solitária, isolada. Pelo contrário, é doravante a interação relacional entre sujeitos – marcado pelo encontro intersubjetivo de consciências, reciprocamente constitutivas –, que sucedemos a conferir sentido as diversas práticas sociais, as pessoas e ao mundo. Por meio disso, desencadeiam-se processos educativos que interferem diretamente na formação das pessoas e para a sua vida na sociedade (OLIVEIRA et al., 2009; TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017).

Portanto, como indicado por Tafuri e Gonçalves Junior (2017):

[...] quando falamos em práticas sociais, pensamos em relações que se estabelecem entre as pessoas, por meio da intencionalidade, que buscam transformar a realidade vivida. Tais relações são mediatizadas por um mundo comum que se expressa existencialmente (objetiva e subjetivamente) aos participantes de tais relações por meio desta mesma práxis histórica, bem como pela comunicação intersubjetiva exercida por meio do diálogo (TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017, p. 44).

Ademais, é relevante destacar o enfatizado por Oliveira et al. (2009), ao salientar que em todas as práticas sociais existem processos educativos inerentes e decorrentes dessas, e que portanto, todas as práticas sociais são educativas. Isto é, a educação enquanto processo de desenvolvimento e formação humana, pode se dar *entre e por meio* de distintas práticas sociais.

Contudo, as práticas sociais não são atividades neutras e estão passíveis de serem utilizadas de muitas formas e em



destoantes direções. Por exemplo, considerando que essas podem consistir em iniciativas grupais ou comunitárias que visem a transformação da realidade social, política, econômica, ambiental e cultural à favor de um mundo melhor para todos; assim como também podem essas estarem voltadas para a manutenção do *status quo*, ou até mesmo, para ampliar ainda mais as condições iníquas e injustas, dentre a imposição de outras condições desumanas. Ou seja, a partir da inserção das pessoas em práticas sociais em suas mais variadas formas, elas estarão ajudando a construir a sociedade na qual se encontram e/ou desejam estar (OLIVEIRA et al., 2009).



Foto 1 – Reunião do Fórum Permanente de Educação Popular em Saúde, sobre a temática do meio ambiente e sustentabilidade, realizado no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande-PB, ao lado do Açude de Bodocongó.

## **EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS SOCIAIS: UMA INTENCIONALIDADE TRANSFORMADORA**

Para Paulo Freire (2011b), o verdadeiro compromisso, que é um dado próprio da existência humana, só existe na

imersão e no comprometimento para com a realidade, da qual os sujeitos verdadeiramente comprometidos saem “ensopados”. Ao vivenciar isso, em decorrência de uma atitude à qual é impreterivelmente corajosa e consciente, as pessoas assumem a condição de compromisso e já não se dizem mais neutros ao mundo. Só assim, há o compromisso verdadeiro.

Compromisso verdadeiro é a solidariedade para com os homens e mulheres que se encontram, em uma circunstância concreta, em estado de “coisificação”. Para tanto, essa atitude de compromisso solidário deve se dar na direção da causa da humanização e da libertação dessas pessoas. De modo que, o compromisso não pode ser um ato unilateral, em que aquele que se diz comprometido é o único sujeito ativo e o outro à quem se diz comprometido torna-se apenas a incidência de seu compromisso; nem muito menos reduzir-se a uma atitude de falsa generosidade ou de solidariedade para com os que negam o comprometimento solidário (FREIRE, 2011b).

De tal forma, uma pedagogia que se pretende realmente libertadora não poderá estar afastada daquelas pessoas que encontram-se oprimidas. E, uma vez que essa pedagogia se assuma como humanista e libertadora, ela se constituirá em uma atitude de compromisso incessante para que os oprimidos desvelem a condição de opressão à que estão submetidos e comprometam-se por meio da práxis, com a sua transformação (FREIRE, 2013).

À esse respeito, consubstanciando o referido por Freire (2013), segundo Gadotti (2003b, p. 70):

No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las, com vistas à sua superação. O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos.

Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar. Conscientizar sobre o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade.

Nesse sentido, a educação popular deve se direcionar e se unir a esse processo, partindo da prática social e da realidade concreta, por meio do emprego de estratégias, procedimentos e métodos que possibilitem uma capacitação mais profunda em vista das necessidades, aspirações e interesses dos sujeitos e grupos populares. De acordo com Raúl Leis (2006):

A Educação Popular tem seu lugar nessas tarefas como processo sistemático e voltado à compreensão da prática social, para transformá-la, conscientemente, em função do processo organizativo e na perspectiva de construção de uma sociedade democrática (LEÍS, 2006, p. 73).

O cerne da concepção de *educação popular* é a sua perspectiva metodológica de prática transformadora, vigente não apenas para aos processos educativos, mas principalmente para o contexto global de transformação, tendo em vista que essa é imbuída da diversidade e complexidade inerente das práticas sociais, o que proporciona o reconhecimento, o ordenamento e a compreensão desta, com a prerrogativa de interpretá-la sob um ponto de vista humano, diversificado e transformador (LEIS, 2006).

De maneira significativa, a educação popular pode e deve desenvolver-se no âmago de práticas sociais, e é precisamente nessas realizações em que a potência e a incidência da educação

popular enquanto perspectiva com uma intencionalidade transformadora reside.

A prática social é uma fonte profícua e que aponta implicações e exigências para a formulação teórica, de modo que a teoria vá realçando-se cada vez mais. Em tal sentido, a prática social se destaca tanto como uma fonte de conhecimentos quanto como critério de sua efetividade e aplicabilidade.

Em conclusão, destacamos que são distintas as possibilidades de realização de práticas sociais conduzidas com base na concepção da educação popular. E que mesmo que cada experiência tenha suas particularidades, é condição *sine qua non* que essas apresentem enquanto finalidade um horizonte em comum – isto é, que o exercício e a concretização de cada prática social tenha em sua essência uma intencionalidade transformadora.

## **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

CALADO, A.J.F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, A.C.C.P.; SOUZA, L.M.P.; TÓFOLI, A.M.M.A.; CARNEIRO, D.G.B.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Educação popular e nutrição social:** reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 355-375.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. Prefácio – Educação e ordem classista. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 10-13.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

JARA, O.H. Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006. p. 233-239.

JOLY, I.Z.L.; MARTINS, D.A.F.; OLIVEIRA, P.A.D. Pesquisa em práticas sociais e processos educativos: convivendo para compreender. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, a. 2, v. 4, p. 90-103, dez. 2011.

LEIS, R.R. As palavras são noivas que esperam: dez reflexões a compartilhar. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006. p. 63-75.

MEJÍA, M.R.J. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006. p. 205-211.

MELO NETO, J.F. Educação Popular e “Experiência”. **Contexto & Educação**, Ijuí, a. 26, n. 85, p. 31-50, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, M.W.; SILVA, P.B.G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; GARCIA-MONTRONE, A.V.; JOLY, I.Z. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 32, 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-17. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT06-5383-Int.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, mai./ago. 2015.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TAFURI, D.M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 40-49, ene./abr. 2017.



## EDUCAÇÃO, CULTURA E CONSCIENTIZAÇÃO: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

Tiago Zanquêta de Souza<sup>3</sup>  
Maria Waldenez de Oliveira<sup>4</sup>

Iniciamos este texto com a seguinte instigação de Carlos Rodrigues Brandão (2007): o que é chamado genericamente de **educação** acontece em vários círculos de vida da experiência humana e da mesma maneira como se passa em tantas esferas do que se costuma chamar de “vida social”. Esses acontecimentos existem em um campo próprio, mas inteiramente interconectado com outros, de intercomunicações entre pessoas, de interações entre seres humanos. Essa concepção de educação permite-nos concluir, com o autor, que educação acontece dentro da, por meio da e como uma realização da cultura. Assim, estamos tratando de um conceito de educação que não a restringe ao ensino e aprendizagem que ocorrem em uma sala de aula, ou à relação professor-aluno, ou em torno de conteúdos de livros didáticos. Mesmo no ambiente escolar, tal concepção implica que, entre estruturas e processos, teorias, políticas, metodologias, estatutos e regimentos, didáticas e técnicas de ensino e aprendizagem, se convive com interações entre pessoas; entre categorias dos sentidos e dos significados culturalmente atribuídos pelos seres

---

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professor da Universidade de Uberaba - UNIUBE.

4 Professora titular da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (SP), Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ.



humanos a eles mesmos; sobre o que significam diante uns dos outros, contra os outros, com os outros e assim em diante.

Com o intuito de discutirmos neste texto a educação dentro da, por meio da e como uma realização da cultura e fazermos conexões com a Educação Popular, dividiremos este texto em três tópicos. O primeiro aborda *cultura* a partir de Antonio Gramsci (2001), Carlos Rodrigues Brandão (2007), Clifford Geertz (1989), Danilo Streck (2001), Dulce Whitaker (1988), Enrique Dussel (1997) e Victor Valla (1996). Nesse primeiro tópico desenvolveremos algumas compreensões com focos bastante delimitados. Essa delimitação se deu tanto pelo espaço que temos para desenvolver estas ideias, como também, e especialmente, pela seleção necessária de uma linha de pensamento assentada numa base teórica para que o leitor e a leitora possam nos acompanhar na tessitura da relação educação – cultura. Obviamente, escolhemos compreensões e autores que nos permitam desenvolver tal tessitura. Assim sendo, esta primeira parte não pretende ser uma discussão exaustiva sobre cultura, e muito menos das várias compreensões que se têm acerca de cultura; trata-se mais de uma preparação argumentativa para o tópico que virá a seguir. O segundo tópico toma como base, portanto, essa compreensão inicialmente desenvolvida sobre cultura para abordar os processos educativos em práticas sociais, trazendo uma reflexão em torno do que podemos aprender e como aprendemos em relações intersubjetivas com diferentes pessoas em diferentes lugares, experimentando diferentes sensações, partilhando diversos saberes e sensibilidades. Por último, o terceiro tópico traz aspectos mais voltados à Educação Popular, ligando os anteriores, ou seja, a educação dentro da, por meio da e como uma realização da cultura, pensando-se a emancipação, a conscientização.

## CULTURA

Durante todo o desenvolvimento da vida, o ser humano vai, por meio de processos de socialização, internalizando modelos, crenças e valores, elaborando, assim, a cultura do grupo social a que pertence. O processo de socialização não traz só a cultura: ele veicula ideologias que procuram “moldar” o indivíduo de acordo com crenças e pensamentos pertencentes a um determinado grupo considerado dominante (WHITAKER, 1988). É observável, ainda, que práticas sutis de opressão são justificadas a partir do argumento de que estas práticas são culturais, fazem parte do grupo social a que pertence o ser humano e que, por isso, as relações de poder decorrentes são entendidas como “naturais” (WHITAKER, 1988).

Antonio Gramsci (2001) afirma que é preciso se debruçar sobre a realidade enquanto totalidade permeada de contradições e mediações, processos e estruturas, a fim de compreendê-la e entendê-la em sua plenitude. Desse modo, continua a autor, seria possível a compreensão da cultura de um povo para além da cultura política, tão necessária ao desenvolvimento humano. Cultura e política, então, são inseparáveis.

A cultura, para Gramsci (2001), é um dos instrumentos da *práxis* sócio-política, sendo ela uma das vias que pode propiciar às pessoas uma consciência verdadeiramente criadora de outra ordem hegemônica. Isto remete a pensar que a hegemonia, enquanto direção moral e intelectual, não se faz apenas na estrutura econômico-política da sociedade, se faz também no campo das ideias e da cultura, na capacidade de uma classe<sup>5</sup> específica de criar o consenso e de formar uma base social

---

5 Dussel faz uma distinção entre classe e povo, que não cabe aqui explorar. Sugerimos a leitura do livro *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação* (DUSSEL, 1997) indicado nas Referências ao final deste texto.

concreta, ou seja, nas formas de pensar e construir estratégias de acordo com orientações ideológicas.

A cultura realiza e representa o processo e os produtos do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada, em um mundo intencionalmente criado. A casa construída em qualquer lugar é um produto da atividade humana no criar cultura por meio de ações que envolvem práticas alicerçadas em diferentes conhecimentos. A cultura é e está nos atos e nos fatos, por meio dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano (BRANDÃO, 2009).

Clifford Geertz (1989) permite entender que a cultura organiza a sociabilidade dos grupos, canaliza o saber vivido para mudanças ou manutenção de comportamento. A cultura é constituída por um sistema simbólico presente nas atividades humanas, ou melhor, ela é o universo de sentido e de valores que o grupo social dá àquilo que considera como sua realidade.

Para Enrique Dussel (1997, p. 193), o trabalho é determinação essencial da cultura:

As culturas não são os objetos que repousam nos museus (como cadáveres nos velórios). A cultura é *um ato da vida humana*: é produção-consumidora e consumo-produtivo. Os objetos ou símbolos de cultura se dão tais no próprio ato de está-los “usando” ou “criando”, no momento de estarem integrados ao ato do trabalho. Até a festa ou a recriação cultural, e por isso a arte, é incompreensível sem a referência, em última instância, ao ato do trabalho *cotidiano*: do camponês no campo, do operário na fábrica, dos responsáveis pelo lar em casa etc.

A cultura é diversificada e vivida pelos indivíduos de forma plural, por meio da experiência, da transmissão de valores e dos modos de viver das pessoas. A cultura, por meio de teia de signos, codifica o mundo e é por meio dela que as pessoas dão significados aos objetos, às situações, aos acontecimentos e até mesmo a outras pessoas. De posse desse “código”, os indivíduos se movimentam na sua cultura e buscam agir de forma que seu comportamento possa ser aceito pelo grupo social do qual faz parte (GEERTZ, 1989).

A cultura não são apenas os produtos criados pelo homem, mas abrange o processo de criação, isto é, as condições em que são criados, os conflitos latentes ou expressos, o tipo de relações humanas, etc. A ideia de cultura, agora, passa a estar ligada às ideias de *trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história [...]. Portanto não é mais uma visão estática, iluminista ou folclorista de cultura, mas o conceito passa a ser historicizado, politizado e dialeticizado (STRECK, 2001, p. 71-72).

Na relação entre objetividade e subjetividade, se dá a cultura, como nos explana Dussel (1997, p. 196):

A totalidade de produtos da *poiéses* humana (materiais e simbólicos), que seria a cultura objetiva (tanto a cultura material ou espiritual, para outros culturólogos), relaciona-se a sub-

jetividade constituindo uma síntese dialética entre a objetividade e a subjetividade. Trata-se das práticas concretas dos sujeitos culturais determinados historicamente por essa objetividade, sendo essa objetividade determinada pelas “maneiras de se dar” subjetivamente com ela. Isto seria tanto o “modo ou estilo de vida” ou *ethos* de uma pessoa, grupo ou povo.

### Nas palavras de Brandão (2010, p. 100)

[...] vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido).

Victor Vincent Valla (1996), citando Carlo Ginzburg (1987), por meio de sua obra "O Queijo e os Vermes", questiona o raciocínio segundo o qual as ideias de uma época teriam sua origem nas ideias das elites, das classes superiores e que sua propagação chegaria às classes subalternas de forma mecanizada em um processo de assimilação que deteriora e deforma tais ideias. Nesse processo se daria a produção do conhecimento por essas classes subalternas.

[...] é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É neste sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura

barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular” (MARTINS, 1989, p. 111, apud VALLA, 1996, p. 184).

Ginzburg (1987) conforme coloca Valla (1996) explica que existe uma “circularidade”, que as influências recebidas por uma classe social circulam à outra. Dessa forma, é possível compreender que “tanto as classes subalternas influenciam as ideias das elites como estas mesmas classes superiores exercem influência sobre as ideias das classes subalternas” (GINZBURG, 1987, apud VALLA, 1996, p. 184).

Cabe à educação, diz Brandão (2007), interagir o potencial inovador do conhecimento com a própria essência da vida, que, entretanto, não emerge sem a cultura.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. [...] O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 2011a, p. 38).

## CULTURA E EDUCAÇÃO

Para Fiori (2014), a cultura é um processo de permanente criação, é processo vivo. A transmissão do já feito, é cultura morta. Toda cultura é aprendizado, “em sua dinâmica, o homem se faz, aprendendo a refazer-se” (p. 67).

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (2005, p. 85), durante toda a vida

[...] e não apenas durante a infância e a adolescência – convivemos em e entre diferentes grupos sociais. E dentro deles aprendemos: nossos grupos de idade (como uma “turma de amigos”), nossos grupos de interesse (como um time de futebol), nossas equipes de vida e de trabalho. Cada um deles aporta uma fração daquilo através do que, aos poucos e ao longo de toda a vida, nós nos socializamos. Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as socialidades que, juntas e em interação em nós e entre nós, nos tornam seres capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade (BRANDÃO, 2005, p.85).

A partir do uso da sensibilidade, da exploração das sensações, do diálogo entre os diversos saberes, será possível, conforme coloca Brandão (2005, p. 86), aprendermos

[...] bem mais do que os simples adestramentos dos animais com quem compartilamos o planeta Terra. Aprendemos não apenas os saberes do mundo natural, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que cons-

tituem 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 idéias, 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.

Desse modo, estaremos aprendendo, socializando e consolidando diferentes processos educativos, por meio

[...] do lar ao círculo mais amplo de parentes e de vizinhos, deles aos pequenos grupos sociais em que vivemos a nossa vida de todos os dias, de um time de futebol a uma igreja, a uma equipe de trabalho, a uma outra, da associação de moradores do bairro (BRANDÃO, 2005, p. 87).

Constituem-se, ainda, espaços de aprendizado, os

[...] lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão também inter-trocando saberes entre



elas. [...] No entanto, no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali, são fontes originais de saber. Cada um dos integrantes de um grupo humano trabalha, convive e/ou participa, a partir e através daquilo que traz como conhecimentos, as sensibilidades e os sentidos de vida originados de suas experiências pessoais e interativas. E em cada uma ou um de nós elas são únicas e originais (BRANDÃO, 2005, p. 87-88).

Por isso, conforme colocam Dulce Whitaker e Elis Fiamengue (2002), é preciso prestar atenção aos olhares que se integram à história como forma de criar obstáculos à compreensão adequada do modo de ser de cada uma/um. É preciso, de acordo com as autoras, reforçar que o outro é o autor da sua própria história e que, em qualquer circunstância, nenhum ser humano deve se colocar como *salvador* daquele que é considerado hegemonicamente como *infeliz*.

Whitaker e Fiamengue (2002) apontam que a ciência tem olhado o outro<sup>6</sup> como aquele que não sabe, que não tem perspectiva, que não participa das transformações, que não entende as informações. Esse texto vem, por meio dessa reflexão, justamente contrapor a essa visão.

Freire (2008) defende a necessidade de, em uma perspectiva progressista, não subestimar ou negar os saberes de experiência feitos. É mais enfático quando fala da postura

---

6 O outro, na perspectiva de Dussel (1993), enquanto pobre, escravo, não-ser/impedido de ser, numa experiência comum de dominação, é desprezado mesmo sendo a parte dominada e explorada que dá corpo à modernidade. O outro, segundo o autor, é aquele que diz respeito à realidade da América Latina, mas também, à realidade africana, asiática e de tantas outras realidades, em tantos e diferentes lugares mundo afora, que sofrem, sócio historicamente, o peso do sentido do ser totalitário e dominador da modernidade europeia.

de valorização da sabedoria que resulta, precisamente, da experiência social e cultural, uma vez que, negligenciando esse saber, se estaria cometendo um erro científico e expressando equivocadamente uma ideologia elitista.

É necessário buscar por postura que dê condições ao diálogo, que pressuponha

[...] a visão do outro como sujeito, a compreensão de que os saberes da população “são elaborados sobre experiência concreta, sobre vivências distintas daquelas do profissional”, sendo, portanto, saberes apenas diferentes, mas não inferiores (VALLA, 1998, p. 14). Este reconhecimento do outro como sujeito e da ação que ele conduz implica um respeito pelos saberes de experiência (OLIVEIRA, 2009, p. 313).

Nas práticas sociais “[...] promove-se formação para a vida na sociedade, por meio dos processos educativos que desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades, ao longo da história humana” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 11). Por meio de suas experiências, os seres humanos vão elaborando modos de viver, posturas, condutas, saberes e valores que são empregados como recursos para interpretar e mudar a realidade percebida.

Práticas sociais e seus processos educativos podem tanto enraizar quanto desenraizar, podem tanto libertar, quanto oprimir. Assim, é preciso considerar que existem processos educativos alicerçados em práticas que oprimem, que cultivam o medo, a intolerância e a falta de diálogo, indo em direção contrária ao que entendemos por humanização (FREIRE, 2008). Nas práticas sociais humanizantes, os processos educativos são alicerçados na convivência, por meio de um processo dialógico, de reconhecimento da alteridade, que encaminha

para o exercício da autonomia, estruturada no respeito e na amorosidade.

Oliveira e colaboradores/as (2014, p. 36) afirmam que “as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida”. Especialmente nas situações em que as pessoas ou grupos sociais são marginalizados e desqualificados, “há o senso comum de que em suas práticas nada se aprende ou que se aprendem apenas habilidades e valores tidos como negativos” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 36), o que não é verdade. À revelia desse pensamento, Freire (2008, p. 24) coloca que “o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador”. Nessa reflexão, o autor permite-nos entender que aprendemos e ensinamos o tempo todo, em vários lugares por onde passamos ao longo de nossa trajetória existencial e nas várias relações que estabelecemos.

## **EDUCAÇÃO POPULAR**

Freire (2011a) nos ensina sobre a necessidade de transposição da consciência ingênua para construção de uma consciência crítica, pois, enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural é possibilitar a compreensão crítica da realidade. A consciência ingênua revela uma certa simplicidade na interpretação dos problemas, é frágil de argumentação e pouco esclarecedora, além de ser ainda passiva e estática. Enquanto que a consciência crítica não

se satisfaz com as aparências, reconhecendo a mutabilidade da realidade, o protagonismo do ser humano na construção histórica do mundo, sempre disposta a revisões, repelindo posições quietistas, tornando-se mais crítica quanto mais reconhece sua quietude; é autêntica, indagadora, investigadora, forte, nutrindo-se do diálogo.

No processo de conscientização, Freire (2011a) utiliza-se da realidade concreta como ponto de partida, como via de acesso para construir a consciência crítica, de modo a oportunizar a problematização da realidade. É preciso considerar, por isso, que o conhecimento se constrói a partir da realidade concreta, na cultura. Conhecendo a realidade latino-americana, Freire (2011a) incita-nos a apostar na possibilidade de uma educação contra hegemônica, uma educação que contribua na formação do sujeito histórico autônomo, com capacidade de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo. O que exige consideração e atenção aos nossos condicionantes históricos que redundaram no nosso modo de ser, particularmente, no nosso modo de pensar.

Em Gramsci (2001), podemos compreender que a educação para ser efetiva deve ter como horizonte a emancipação como elemento central, bem como considerar as contradições históricas. Uma formação concreta deve ser aquela que em seu dinamismo exponha as contradições que estão presentes na sociedade. Para o autor, a educação não deve ser, por isso, uma modelagem de pessoas e nem a transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma. Nisto consistiria a maior importância política, cujo princípio de formação se baseia na democracia não como algo formal, e sim como parte do processo de emancipação das pessoas.

Brandão (2010) indica que os movimentos de cultura popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) trouxeram para o campo educacional a cultura como “conceito, ideia, valor e fundamento de ações sociais, inclusive pedagógicas” (p. 100). Freire (2011b) situa a educação no interior da cultura e a aponta como instrumento de libertação nos movimentos de cultura popular. Como mostra o documento publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em fevereiro de 1989, com o título “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo”, Freire propunha uma educação incorporada ao mundo da vida, que ele concebeu nos Movimentos de Educação de Jovens e Adultos. Assim Freire (1995) afirma que a educação pode se fazer como caminho e possibilidade para que as pessoas possam refletir sobre, re-elaborar sua cultura. “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (FREIRE, 1995, p. 16).

Nesse mesmo documento, é possível identificar a importância atribuída à cultura no processo de construção do conhecimento, pois, segundo Freire (1995) em diferentes lugares ocorrerem interações de diferentes experiências de vida, e dessas interações pode decorrer a formação de pessoas críticas e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Nas palavras de Fiori (2014, p. 66):

A cultura se faz, pois, num fazer que, reflexivamente, se percebe fazendo: é o saber da cultura [...] por que transcende [o fazer] e se transcende, pode saltar fora das situações limitantes,

retomar-se conscientemente e reconstituir-se criticamente: um movimento que também é existência e cujo sentido aponta para a libertação.

Nessa direção apontada por Fiori, da libertação, se dá a Educação Popular. A educação dentro da e por meio da cultura pode, como diz Freire (2011b), elevar o indivíduo à condição de sujeito enraizado historicamente e, acima de tudo, aquele que constrói e expressa humanização, que exercita sua liberdade, assume as tarefas do seu tempo, reflete e as analisa, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Por meio dessa educação, seria possível ao ser humano aprender a ousar, a comunicar, a dialogar, a enfrentar, a superar a ingenuidade da consciência, de modo a encaminhar-se no sentido da construção de um conhecimento libertador, que potencializa a criação de projetos emancipatórios.

## **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 83-92.

\_\_\_\_\_. **O que é educação.** 49.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

\_\_\_\_\_. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p.715-746, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Cultura. In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1942 - o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Trad.: Jaime a Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Cultura latino americana e filosofia da libertação (cultura popular revolucionária, além do populismo e do dogmatismo) In: DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997, p. 171-231.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1971

\_\_\_\_\_. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014, p. 55-72.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria; JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez. SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

STRECK, Danilo. **Pedagogia no encontro de tempos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**. Jul./dez. 1996.

WHITAKER, Dulce Cristina A. **Mulher & homem. O mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção Polêmica).

WHITAKER, Dulce Cristina Andreatta; FIAMENGUE, Elis Correa. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In. WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. São Paulo: Letras à Margem, 2002.





# EXTENSÃO POPULAR: HORIZONTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CONDUÇÃO DO TRABALHO SOCIAL UNIVERSITÁRIO ORIENTADO PELA EDUCAÇÃO POPULAR

Renan Soares de Araújo<sup>7</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, a dimensão da Extensão tem ganhado cada vez mais força e respaldo institucional, sobretudo a partir das discussões estabelecidas por diversos atores, movimentos e setores universitários sobre a função da Extensão e o papel social da Universidade, onde pode ser destacado como afluente o *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras* (FORPROEX), que teve importante papel no estabelecimento de fundamentos e na conceituação da Extensão, assim como na elaboração de uma Política Nacional de Extensão e de sua institucionalização, constituindo-se como principal meio interlocutor para estruturação de políticas públicas de fomento as atividades de Extensão em nível nacional.

É importante ressaltar que esse processo de estabelecimento e consolidação da Extensão enquanto dimensão constitutiva do cotidiano universitário não ocorreu a partir de um movimento derivado de uma ação isolada do FORPROEX,

---

<sup>7</sup> Graduando do curso de Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR).

mas sim por meio de todo um processo histórico decorrente da ação e articulação de variados atores, grupos e setores sociais e universitários<sup>8</sup>, em que ao longos dos anos foram sendo forjados e aprimorados os caminhos para a consolidação da Extensão enquanto meio de interação e comunicação da Universidade com a sociedade, particularmente por meio de um diálogo crítico, propositivo e comprometido com os setores populares.

A esse respeito, evidenciam-se as ações de Extensão orientadas pela concepção teórico-metodológica da Educação Popular, as quais apresentavam dimensões éticas, filosóficas e práticas que as distinguiam das demais perspectivas extensionistas, ancoradas no ideário de que a verdadeira transformação social não viria a partir de atividades assistencialistas ou da ação isolada de algum grupo progressista de vanguarda, mas sim mediante o desenvolvimento de trabalhos sociais de conscientização realizados juntamente com os sujeitos dos setores populares da sociedade – como consequência de processos de educação popular.

As iniciativas extensionistas orientadas pela perspectiva da Educação Popular têm valorizado e fortalecido a dimensão da Extensão pelo fato dessa se constituir como um espaço potente e oportuno para a comunicação da Universidade com a realidade social, suas adversidades e desafios, configurando-se como um terreno profícuo para que estudantes, técnicos e professores inquietos e preocupados com a questão social possam elaborar e empregar ações acadêmicas voltadas para a construção e aprimoramento de conhecimentos e tecnologias

---

8 Podem ser destacados, como exemplo, entre alguns desses: a experiência realizada por Paulo Freire e colaboradores no Serviço de Extensão Cultural da antiga Universidade do Recife, em Pernambuco; as iniciativas criadas a partir do movimento estudantil (em particular pela União Nacional dos Estudantes); as ações empreendidas por setores progressistas da Igreja Católica afeitos da Teologia da Libertação; dentre outros.

que viabilizem e garantam a conquista de uma vida realmente plena para todas as pessoas (CRUZ, 2017a; ARAÚJO, 2018).

Nos últimos anos, vem surgindo cada vez mais experiências de Extensão pautadas numa lógica popular, assumindo uma postura filosófica, política e ideológica diante do mundo, trazendo consigo uma dimensão propositiva-ativa, pautada pelos interesses das classes populares – compreendidas como aquelas que vivem ou viverão de seu próprio esforço para sobreviver (MELO NETO, 2014).

De maneira singular, essas iniciativas de Extensão em Educação Popular vêm apontando outras possibilidades no campo de disputas sobre concepções de Extensão, em que ao longo dos anos foram sendo formuladas e aperfeiçoadas ideias de que também é possível encaminhar as ações da Universidade no sentido da transformação social. Não obstante, dentro dessa linha de experiências extensionistas, há um entendimento diferenciado, o qual tem sido identificado como *Extensão Popular*.

De acordo com Falcão (2013), ao eleger uma atividade como Extensão Popular, fala-se de uma Extensão primordialmente voltada para o enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais, por meio da construção de iniciativas que priorizem a escuta verdadeira dos anseios dos grupos socialmente vulneráveis e marginalizados, e que a partir disso, busque o delineamento e encaminhamento de ações efetivamente direcionados para a superação de tais questões.

Apesar de ser expressiva a quantidade de literaturas que abordam a temática da Extensão Popular (VASCONCELOS; CRUZ, 2011; CRUZ et al., 2013; MELO NETO, 2014; FALCÃO, 2014; CRUZ et al., 2017; SOUSA et al., 2017; MELO NETO; CRUZ, 2017), ainda é observado que alguns sujeitos e grupos imbricados em

ações extensionistas apresentam certo desconhecimento sobre *o que é a Extensão Popular*.

Diante disso, o presente manuscrito foi elaborado tendo como horizonte de sua construção a perspectiva central de trazer subsídios na tentativa de elucidar os elementos teóricos e metodológicos que fundamentam e estruturam essa concepção de Extensão. Ademais, buscou-se desvelar que para além da Extensão Popular, existem outras elaborações teórico-práticas à orientar o trabalho social universitário e que apresentam em sua composição um alinhamento salutar com a concepção latino-americana da Educação Popular.

Conquanto, esse ensaio sustenta a premissa de que a concepção de Extensão Popular, ao ser confrontada com tais elaborações teóricas, apresenta implicações relevantes para a discussão em torno de *como vem sendo conduzidas* as ações extensionistas no cenário acadêmico atual, bem como tem capacidade propositiva de *fundamentar a constituição de horizontes teórico-metodológicos* importantes para o *pensar e fazer* do trabalho social universitário.

## **EDUCAÇÃO POPULAR COMO REFERENCIAL DO TRABALHO SOCIAL UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÕES E ELABORAÇÕES TEÓRICAS**

No ambiente universitário coexistem distintas concepções, práticas e intencionalidades no direcionamento e concretização das atividades extensionistas, o que conforma uma verdadeira miscelânea. De modo que podem ser destacadas compreensões da Extensão que vão desde uma *via de mão única* ou de *mão dupla* à de uma prática *assistencialista* ou *mercantilista*.

Na compreensão da *Extensão como uma via de mão única*, há a contemplação de uma relação unívoca entre a Universidade e a sociedade – da instituição que vai até o povo, na pretensão de *levar* o saber intelectual as pessoas “desfavorecidas” e “leigas”. Concebendo a Universidade como a detentora dos únicos conhecimentos socialmente válidos, e que em decorrência disso, arvora-se como a redentora dos saberes capazes de resolverem todos os problemas da sociedade, manifestando sua arrogância ao julgar-se proprietária exclusiva do mesmo (MELO NETO, 2002; ARAÚJO, 2018).

Com vistas a possivelmente tentar superar essa problemática do ponto de vista de uma *via de mão única*, adveio uma nova perspectiva, delineada pelo FORPROEX no ano de 1987, com o conceito de *Extensão como uma via de mão dupla*:

[...] a Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987, p. 11).

Contudo, nessa perspectiva de *via de mão dupla*, surgem algumas questões, como que, apesar de existir um trânsito de via dupla, essa possível relação de troca, ao ocorrer, se efetivaria mediante a perspectiva de um conhecimento prontamente estabelecido, cristalizado em ambas as partes, não ocorrendo a elaboração de um novo tipo de conhecimento, resultante desse encontro, nem muito menos o questionamento e reformulação das verdades existentes (MELO NETO, 2003). Além de que, tal perspectiva sinaliza o retorno à instituição universitária como

parte constituinte do processo de elaboração de conhecimento, como se unicamente em seu âmbito houvesse a possibilidade para a reflexão teórica (MELO NETO, 2002) – inviabilizando o exercício da práxis coletiva, ao transladar a possibilidade de reflexão teórica *in loco* de realização das atividades extensionistas para a Universidade.

Em sua concepção *assistencialista*, as ações extensionistas são fragmentadas e descontínuas, voltadas para a resolubilidade parcial de problemas sociais, sem a devida problematização dos fatores estruturais intervenientes e provocativos de tal circunstância, agindo de forma a manter as condições de precariedade e desigualdade. Não comprometendo-se com a construção de caminhos que viabilizem a superação de forma permanente de tais dificuldades (JEZINE, 2006; CRUZ, 2013a).

Sob a ótica *mercantilista*, a Extensão Universitária é considerada como principal meio de interlocução com a sociedade globalizada, na perspectiva da produção de bens e prestação de serviços, por meio do atendimento as demandas do mercado, comercializando os produtos gerados pela Universidade, agora transformados em *mercadoria*, respondendo as pressões econômicas do sistema capitalista, voltando a preocupação e responsabilidade da instituição acadêmica não para com o justo desenvolvimento social e humano, mas a serviço do capital na geração de lucros, mantendo os privilégios e a riqueza de poucos (JEZINE; 2006; CRUZ, 2013a).

No entanto, dentro do ambiente acadêmico, distinguem-se práticas que apresentam um enfoque, concepção e perspectiva de concretização da ação extensionista com um viés dialógico e crítico, proficuamente influenciadas pelas contribuições de Paulo Freire na discussão estabelecida no âmbito da Extensão<sup>9</sup>

---

9 Em seu livro, intitulado *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire (2015) traçou importantes reflexões a respeito da necessidade de execução de um processo educativo

(FREIRE, 2015) e pelo conceito teórico-metodológico da Educação Popular (FREIRE, 2011a; 2013; GADOTTI; TORRES, 2003; PONTUAL; IRELAND, 2006; STRECK; ESTEBAN, 2013).

O encontro entre a Educação Popular e a Universidade não é algo tão atual. Historicamente, variadas iniciativas foram emergindo a partir do anseio que alguns grupos universitários apresentavam em relação a necessidade de agir diante dos inquietantes problemas sociais vivenciados, com a percepção de que a instituição universitária tinha como parte de sua função a responsabilidade de desenvolver iniciativas que contribuíssem com a superação de tal quadro (CRUZ, 2013a; ARAÚJO, 2018).

Não se sabe com exatidão em qual momento em específico a Educação Popular foi acolhida pela Universidade, contudo, sabe-se que em diferentes momentos histórico-políticos, no decorrer das décadas de 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000 houveram intensas e importantes ações extensionistas desenvolvidas por grupos e setores universitários de maneira solidária e comprometida com as classes populares e seus movimentos sociais (FLEURI, 1989; VASCONCELOS; CRUZ, 2011; CRUZ et al., 2013; GADOTTI, 2017; ARAÚJO, 2018).

De modo peculiar, muitas iniciativas participativas e horizontais foram sendo desenvolvidas – em momento progresso e durante o período em que se estabeleceu o regime militar vivenciado no Brasil, que durou de 1964 a 1985 –, no delineamento de trabalhos sociais orientados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular, com o intuito de estabelecer parcerias e ações juntamente com

---

dialógico e lançou duras críticas as ações unilaterais e antidialógicas de Extensão que eram desenvolvidas nas áreas rurais. De modo que seu questinamento ia de encontro não só às atitudes dos extensionistas que buscavam persuadir os camponeses a replicarem técnicas repassadas de forma vertical e domesticadora – substituindo seus conhecimentos, forjados a partir de sua ação sobre a realidade concreta, pelos conhecimentos estritamente técnicos dos extensionistas –, mas desde a própria concepção e utilização do termo *extensão*.



movimentos sociais e com as populações mais empobrecidas, onde lideranças populares, representantes da igreja, estudantes, professores, entre outros, a partir da mobilização e organização dos setores populares, atuavam de forma conjunta e solidária no enfrentamento de circunstâncias derivadas da conjuntura política e econômica vigente à época (VASCONCELOS, 2011). Conforme acentua Cruz (2011, p. 47): “[...] a extensão se configurava como uma possibilidade concreta de estar com as classes populares, buscando formas diversas de contribuir para melhor qualidade de vida nesses setores”.

Com o advento do golpe militar, essas práticas começaram a ser sufocadas e consideradas subversivas. Diante de tais circunstâncias, ao entrar em um contexto de clandestinidade, muitas dessas iniciativas foram sendo acolhidas por algumas igrejas cristãs, de forma a serem implementadas juntamente com os trabalhos das pastorais (VASCONCELOS, 2011). Nas décadas de 1970 e início de 1980, muito grupos universitários estabeleceram significativa relação com movimentos populares, com destaque para os setores da educação, da saúde e dos direitos humanos (CRUZ, 2011).

Atualmente no Brasil, podem ser apontadas ações sociais universitárias orientadas pela concepção da Educação Popular em estados como Alagoas (SILVA; CARVALHO, 2018; VELOSO; AMARAL, 2018), Amazonas (CASTRO et al., 2018), Bahia (RIOS; CAPUTO, 2018), Ceará (DANTAS, 2009; DOURADO et al., 2018; LIMA; DINIZ, 2018), Minas Gerais (MARTINS, 2015), Pará (PASSOS, 2018; VASCONCELOS, 2018), Paraíba (PADILHA, 2007; VASCONCELOS; CRUZ, 2011; CRUZ et al., 2014), Paraná (MACHADO; DAMIN; SANTOS, 2018), Pernambuco (OLIVEIRA et al., 2018; MONTEIRO; MELO, 2018; SILVA; BARRETO; REIS, 2018), Piauí (NASCIMENTO et al., 2018; TORRES et al., 2018), Rio de Janeiro (LEANDRO; SARAIVA; PESSANHA, 2018), Rio

Grande do Norte (MAIA; DIÓGENES; NÓBREGA, 2018), Rio Grande do Sul (FLOSS; MIRANDA JÚNIOR, 2014; STRECK; ROSA, 2015), São Paulo (SILVA; BRÊTAS; SANTANA, 2014; ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2016; OLIVEIRA et al., 2018; ROSSI; TEIXEIRA; WEBER, 2018) e Sergipe (LEITE et al., 2014).

Ainda, para além do Brasil, podem ser destacadas referências às contribuições de Paulo Freire – derivadas de sua crítica entorno das práticas extensionistas e de sua proposta de uma ação dialógica e problematizadora – e da concepção da Educação Popular na condução de ações universitárias em variados países, onde podem ser citados, como exemplo: Argentina (RUBINSZTAIN; SAID; STRATTA, 2015), Canadá (LAPERRIÈRE, 2012; 2018), Colômbia (GHISO, 2015; ROJAS, 2015; ZÚÑIGA, 2015), Costa Rica (JARA, 2015), Cuba (VEGA, 2002; GONZÁLEZ et al., 2012), México (SERNA, 2007; BERLANGA, 2015), Peru (CHAIÑA, 2015; CÉSPEDES; 2015) e Uruguai (UBILLA; ACOSTA, 2015; TOMMASINO; CANO, 2016).

No tocante ao desdobramento de elaborações teórico-metodológicas que apresentam um explícito alinhamento com a concepção latino-americana da Educação Popular e visam a reorientação das práticas universitárias, podem ser ressaltadas concepções como *Extensão Popular* (MELO NETO, 2014), *Ecologia de Saberes* (SANTOS, 2008), *Extensão Comunitária* (DANTAS, 2009), *Extensão Acadêmica* (JEZINE, 2006), *Conversidade* (FLEURI, 2004) e *Extensão Crítica* (TOMMASINO et al., 2013).

## **EXTENSÃO POPULAR**

Por *Extensão Popular* compreende-se a atividade extensionista como um *trabalho social útil* com o intuito de direcionar as ações de Pesquisa e de Ensino, de modo indissociável, para a realização de práticas condizentes com

a formulação de um outro projeto de sociedade (MELO NETO, 2014).

Entretanto, faz-se necessário inicialmente contextualizar que, no tocante a sugestão de Paulo Freire (2015), de *Extensão como Comunicação*, admitimos a pertinência da crítica proferida, quando ao analisar as diferenciadas possibilidades conceituais do termo *extensão* em sua esfera associativa, interpretou que ao vocábulo relacionavam-se palavras como: *transmissão* – onde pressupõe-se um *sujeito ativo* (aquele que estende) que levará determinado *conteúdo* (que será escolhido por quem se estende) até alguém (o *recipiente* do conteúdo); *entrega* (de algo que é levado por algum sujeito que se encontra *atrás dos muros* para aqueles que se encontram *além dos muros* ou *fora dos muros*, por isso fala-se em *atividades extra-muros*); *messianismo* (por parte de quem se estende); *invasão cultural* (tendo em mente que o conteúdo levado refletirá a visão de mundo daqueles que foram até lá, superpondo-se à dos que receberem passivamente). Todavia, concordamos com Melo Neto (2003) ao discorrer que, a problemática relativa à quando simplesmente vislumbramos *extensão como comunicação*, é justamente o de que deixa-se absorto o próprio significado da Extensão – levando em consideração que a possível formulação de um novo conceito através de um outro (como no caso o de *comunicação*) arrastaria a Extensão Universitária para a subsistência em uma condição de vazio teórico-epistemológico.

Como forma de superar tal circunstância, derivada da oportuna crítica de Freire (2015), Melo Neto (2003) destaca que se faz necessário que outras construções teóricas debrucesse em demonstrar a importância do estabelecimento do diálogo como um pressuposto básico das ações de Extensão, priorizando pela utilização de metodologias que propiciem e estimulem a participação ativa de todos os envolvidos no

processo – mostrando que a concepção de Extensão também pode ser uma expressão de relações processuais, não sendo essa a relação em si mesma.

Nessa direção, um aspecto que pode contribuir para a constituição de uma nova formulação conceitual para a Extensão é caracterizando-a como um *trabalho*<sup>10</sup>. Assim, sendo a Extensão concebida como trabalho, pressupõe-se que a partir da execução desse trabalho, que resulta em uma ação deliberada, obtenha-se um produto, que poderá ser direcionado para gerar transformação – em razão de que é pelo trabalho que o ser humano vai transformando a natureza e criando cultura, modificando a realidade humana e construindo um mundo que poderá, deveras, ser mais humano (MELO NETO, 1996). Nessa prospecção é que vai se delineando a compreensão de *Extensão como um trabalho social útil*.

Como destacou Freire (2011b), o ser humano não existe sem o mundo, nem há um mundo sem a presença dos homens e mulheres, de maneira que não há como haver uma reflexão e ação exterior a essa relação entre os seres humanos e a realidade. Essa interação humano-mundo – ao oposto do contato dos animais não humanos com o mundo – resulta na transformação da realidade concreta, do qual o seu produto, indubitavelmente, condiciona a sua ação e reflexão. Diante disso, é somente a partir dessa experiência relacional com a realidade e o mundo que o ser humano pode, efetivamente, desenvolver sua ação-reflexão.

Em tal sentido, a Extensão é concebida como *trabalho* por compreender a atuação extensionista como uma atividade não meramente contemplativa do mundo; mas sim como uma ação de interação com a natureza (entre as pessoas e a realidade

---

10 Tal alusão da Extensão como *trabalho* pode ser observada na primeira conceituação apresentada pelo FORPROEX, em seu documento de 1987, onde figura que “[...] a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (FORPROEX, 1987, p. 11).

objetiva) que resulta na elaboração de um produto derivado desse labor, podendo o fruto dessa relação ser, por exemplo, um novo conhecimento, que será pertencente a todos os indivíduos envolvidos em seu processo de produção, superando, então, a possibilidade de sua alienação (MELO NETO, 2014).

Esse *trabalho é social* por ser um ato coparticipado que se realiza com base na tensão relacional entre seus membros e pela sua interação com o concreto vivido, considerando como sujeitos ativos todos os seus participantes, sejam eles membros internos (estudantes, professores e técnicos) ou externos (moradores de comunidades, movimentos sociais, associações etc.), instaurando um movimento confluyente de permanente diálogo – de modo biunívoco (MELO NETO, 2002).

É através do *trabalho social* que se torna possível transformar a natureza e criar cultura (MELO NETO, 2002). De acordo com Freire (2015), o conhecimento demanda uma busca constante, permeada pela curiosidade e a presença ativa do sujeito em face do mundo, exigindo, assim, a sua ação transformadora sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação, o que pressupõe em invenção e reinvenção. Isto é, uma práxis verdadeira – ação-reflexão-ação.

Ao entender a Extensão como um *trabalho*, a sua ação resulta na criação de um produto. Esse produto é o conhecimento adequado à realidade, apropriado para a transformação social (MELO NETO, 2003). Ou seja, a Extensão é:

[...] um trabalho social útil sobre a realidade, realizando-se como processo dialético de teoria e da prática dos envoltos nesse trabalho, externalizando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo (MELO NETO, 2003, p. 17).

De maneira distinta da percepção de *Extensão como uma via de mão dupla*, em que fica explícita a diferenciação entre as pessoas que participam nessa relação entre a instituição acadêmica e os setores populares, a perspectiva de *trabalho social* vislumbra um empenho permanente e fecundo em progressão entre a Universidade e a sociedade (CRUZ, 2017b). Além de tudo, tal compreensão de *via de mão dupla* apresenta uma simbologia que dificulta o próprio entendimento de que a Universidade conforma parte integrante da sociedade, diferenciando-se somente enquanto instituição com suas particularidades – tornando-se um ente separado (MELO NETO, 2004).

No entanto, a concepção da Extensão enquanto um trabalho social também pode ser profundamente autoritária e nem um pouco popular, de maneira que a sua conceituação deve estar atrelada aos aspectos metodológicos, políticos e filosóficos orientadores da ação, os quais devem ser calcados em procedimentos que viabilizem e incentivem a participação de todas as pessoas envolvidas, propiciando a constituição de espaços horizontais propícios para se promover a construção de uma cidadania crítica e propositiva-ativa, além de possibilitar o exercício concreto para a superação da dicotomia entre teoria e prática, ao sobrepujar o mero discurso participativo (MELO NETO, 2014).

Ademais, esse *trabalho social* precisa ter alguma *utilidade* produtiva voltada à vida das pessoas. De tal forma, é preciso que essa utilidade tenha sua intencionalidade direcionada para responder aos anseios e necessidades dos seres humanos na busca por felicidade e pela possibilidade concreta de viver uma vida digna e realmente plena (MELO NETO, 2014).

Assim, com a Extensão concebida como um *trabalho social útil* realizado no campo social permeado pela dimensão do popular, é possível avançar nos componentes essenciais

para que ela possa adquirir um caráter *popular* – uma *Extensão Popular*. Nessa ótica, cabe frisar que a expressão *popular*, contida no termo Extensão Popular, não figura aqui por simples objetivo estético. Conforme a interpretação sistematizada por Melo Neto (2014, p. 47):

Ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador das ações; e, com especial destaque, o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos (diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo...) e utópicos (autonomia, liberdade...) que, para os dias de hoje, tornam-se uma exigência social.

Destarte, para que uma atividade de Extensão possa estar orientada nessa perspectiva, é preciso a compreensão de que algo só é verdadeiramente *popular* quando tem a raiz de sua *origem* baseada no esforço daqueles setores sociais que vivem e viverão unicamente de seu próprio trabalho e batalha cotidiana para sobreviver, com o *direcionamento* de suas ações voltadas para beneficiar essas pessoas e grupos (MELO NETO, 2014).

Com tais elementos em vista, se faz necessária a compreensão do *papel político* de estar a favor e em defesa dos direitos e interesses das classes populares, com um horizonte de contribuir com a luta em resistência e a construção de caminhos para a superação do contexto social, cultural, político e econômico opressivo em voga, que não representa os interesses e não está voltado para atender as necessidades da grande

maioria da população, colaborando com a constituição de uma *direção política* das ações empreendidas juntamente com esses setores (MELO NETO, 2014).

Em relação aos *aspectos metodológicos* que devem orientar tais ações, esses devem ir no sentido *da promoção do diálogo* entre os seus participantes, favorecendo o pluralismo de ideias e promovendo a solidariedade e tolerância como princípios fundantes para se alcançar o bem estar coletivo. Essa metodologia deverá, assim, buscar contribuir para o estabelecimento de um *exercício crítico de cidadania* permeado por elementos de autoavaliação e de fortalecimento da autonomia, para o desenvolvimento de uma *atitude propositiva-ativa*, também propiciando que os seus sujeitos possam ter cada vez mais consciência e possibilidade de afirmação de sua identidade, bem como compreender qual a sua posição enquanto indivíduo, grupo ou classe social, na busca pela concretização de um mundo banhado pela justiça, que permita às pessoas realizarem seus sonhos de liberdade e felicidade (MELO NETO, 2014).

## **ECOLOGIA DE SABERES**

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008), a *Ecologia de Saberes* se destaca como uma proposta inovadora para a constituição de uma Universidade pós-colonial, implicando em uma revolução epistemológica no âmago da própria instituição – como uma *contra-epistemologia* (SANTOS, 2007).

Na acepção do autor, a *Ecologia de Saberes* é um *aprofundamento da pesquisa-ação*, funcionando como um tipo de Extensão ao contrário, onde pretende-se que os sujeitos *de fora* da instituição universitária venham *para dentro* dela.



Em tal sentido, para que isso ocorra, se faz necessário que se criem espaços institucionais que viabilizem tal circunstância, já que algo assim não pode ser decretado, como uma forma de lei (SANTOS, 2008).

Com a percepção de que a Universidade especializou-se em demasia na elaboração de conhecimento científico, ajudando a consolidar esse na sociedade como único conhecimento válido, constata-se a sua contribuição na deslegitimação de muitos outros conhecimentos considerados não-científicos e na marginalização das pessoas e grupos sociais que dispõe unicamente desses saberes. Apesar do contínuo desenvolvimento tecnológico, é visível a ocorrência de uma certa falta de credibilidade na ciência moderna, devido ao não cumprimento de muitas promessas sociais, assim como do resultado de ocorrências cruéis decorrentes do progresso científico (SANTOS, 2008).

Somado a isso, inclui-se o carácter colonial da instituição universitária, que no transcorrer da história tanto contribuiu para a exclusão social das pessoas de raças e grupos étnicos julgados como inferiores, justificando a partir de teorias a sua inferioridade, assim como excluindo os saberes produzidos por esses e dando prioridade epistemológica ao conhecimento científico. Ocasionalmente tanto em uma *injustiça social* como em uma *injustiça cognitiva* (SANTOS, 2008).

À vista disso, a *Ecologia de Saberes* consiste em uma reorientação solidária na relação que existe entre a Universidade e a sociedade, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, com a perspectiva de promover diálogos entre o saber produzido na instituição (sejam eles científicos ou humanísticos) e os saberes populares, tradicionais e afins, que circundam na sociedade (SANTOS, 2008) – com a prerrogativa de que o conhecimento autêntico é *interconhecimento*. De tal maneira, a *Ecologia de Saberes* explora a pluralidade interna

da ciência e implica no seu uso de forma contra-hegemônica, dando ao pensamento pluralista e propositivo uma consistência epistemológica (SANTOS, 2007).

Assim, nas palavras do próprio autor, podemos compreender a *Ecologia de Saberes* como:

[...] conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2008).

## **EXTENSÃO COMUNITÁRIA**

Segundo Dantas (2009), a concepção da *Extensão Comunitária* funciona de maneira similar à proposta idealizada por Santos (2008), denominada de *Ecologia de Saberes*.

Como referência dessa perspectiva, pode ser destacada a experiência desenvolvida na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, denominada de *Espaço Ekobé*, o qual teve sua gênese durante a realização de um evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizado no ano de 2005, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará e a Secretaria Municipal de Saúde, possibilitando que estudantes, professores,

pesquisadores e cientistas presentes convivessem com sujeitos de movimentos e práticas de Educação Popular em Saúde, de maneira que se viabilizasse uma nova perspectiva na superação do distanciamento entre a ciência e a sociedade (DANTAS, 2009).

Por *Extensão Comunitária* compreende-se a atividade de Extensão como uma ação em que a instituição universitária ao invés de ir até os setores populares da sociedade, abre espaços dentro do ambiente acadêmico para que as pessoas do mundo popular possam contribuir na produção de saberes e na inclusão de outras dimensões (além do olhar científico) na construção de conhecimentos, tendo o saber popular e o saber científico como *saberes complementares* – ultrapassando a noção reducionista estabelecida pelo modelo biomédico vigente, que tem a ciência como conhecimento hegemonicamente constituído para compreensão do processo saúde-doença (DANTAS, 2009).

Assim, ao possibilitar o gerenciamento coletivo de um espaço interior da Universidade, em que os sujeitos que fazem parte de movimentos e práticas populares são os protagonistas do processo formativo destinado as pessoas da comunidade acadêmica, dos serviços de saúde e dos próprios movimentos, cria-se um novo discurso permeado pelo tensionamento vivido no ambiente institucional universitário, instituído como produtor de conhecimento, assim como engendra uma diferente prática de Extensão sob um ponto de vista popular (DANTAS, 2009).

Com tal perspectiva, pretende-se converter a Universidade em um ambiente público que reconhece a importância do *interconhecimento*, onde as distintas pessoas e grupos sociais, assim como atores e atrizes de movimentos sociais populares, podem atuar como facilitadores do processo formativo no ambiente acadêmico, dialogando de modo horizontalizado para a produção de conhecimentos não-excludentes (DANTAS, 2009).

Para a autora, a concepção de *Extensão Comunitária* traduz-se da seguinte forma:

[...] diálogo horizontalizado entre saberes diferentes, partindo da compreensão que vivemos em um planeta multicultural, onde existem diferentes maneiras de formulação dos problemas e de lutar pelas suas soluções (DANTAS, 2009, p. 172).

Conforme destaca Dantas (2009), a *Extensão Comunitária* se estabelece mediante um movimento contrário, em que a prática da Extensão transpõe-se do movimento popular para a Universidade, possibilitando superar a condição histórica socialmente imposta que marginalizou os conhecimentos produzidos pelos setores populares e movimentos sociais.

## **EXTENSÃO ACADÊMICA**

Na aceção de Jezine (2006), com a institucionalização da Extensão Universitária e a sua consolidação enquanto uma função acadêmica, permeando o *pensar* e o *fazer* do ambiente universitário, tem se possibilitado a superação da compreensão dessa como da realização de ações esporádicas e assistemáticas. De modo que se constitui como componente integrante do currículo acadêmico em uma ótica interdisciplinar e indissociável do ensino e da pesquisa.

Essa compreensão pode ser ressaltada como referência influenciadora do conceito de Extensão Universitária formulado pelo FORPROEX. De acordo com a autora, o FORPROEX representa bem esse avanço, destacando-se como espaço e local de debates e articulações que permitiu “[...] construir conceitos e destruir preconceitos na formulação de ideologias, firmando

a concepção de função acadêmica da extensão” (JEZINE, 2006, p. 169).

Em tal sentido, essa perspectiva volta-se para o ideal de superar o entendimento da atividade extensionista como prestação de serviços assistencialistas, redimensionando, assim, a Extensão para uma efetiva ênfase na vinculação entre teoria e prática, viabilizando a troca de saberes a partir da interação dialógica entre a instituição universitária e a sociedade (JEZINE, 2006). Para essa autora, as ações extensionistas que baseiam-se na concepção acadêmica tem como seu intuito estabelecer uma relação entre os distintos saberes, favorecendo um forte vínculo entre o conhecimento produzido na Universidade e a realidade social.

A esse respeito, de acordo com a supracitada autora, ao discorrer sobre tal formulação, ela explica que:

[...] o caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há a preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer (JEZINE, 2004, p. 335).

Assim concebida, enquanto uma função acadêmica, a Extensão pode se contrapor ao ideário que lhe rotula como uma atividade inferior da estrutura acadêmica, destinada aos professores sem títulos e que desejam solidarizar-se com as pessoas das comunidades carentes, em seus horários vagos. Com

a percepção da concepção de *Extensão Acadêmica*, sendo ela um elemento atrelado ao cotidiano da instituição em seus processos formativos e de produção de conhecimentos, envolvendo dialogicamente os docentes e estudantes, possibilitará, então, uma maior flexibilidade na estrutura curricular que viabilize uma formação crítica, de modo que se ultrapasse os limites técnicos da ciência, da fragmentação curricular e da compreensão do ser humano como um objeto manipulável, na direção de constituir um olhar multidimensional, que permita apreender as dimensões político-social-humana imbricadas na formação do indivíduo, concebendo-o como um ser histórico (JEZINE, 2006).

Com essa percepção, para a referida autora:

[...] embora se priorize a comunidade carente, trabalha-se junto a ela no sentido de potencializar a sua organização política e autonomia. Assim, a universidade como a extensão universitária, ganham um novo sentido, deixam de ser redentoras da sociedade e passam a ser instrumento capaz de promover a organização política, social e cultural dos grupos desagregados, a partir da relação entre a alta cultura e cultura popular, entre teoria e prática (JEZINE, 2004, p. 335).

Em suma, a *Extensão Acadêmica* se firma como uma concepção dialética que viabiliza a superação da dicotomia existente na relação entre teoria e prática, assim como favorece a integração do ensino e da pesquisa, possibilitando fortalecer a relação entre a Universidade e a sociedade, cumprindo sua função social e revelando novas formas para o *pensar e fazer*, de maneira a oportunizar que a comunidade não seja simplesmente

passiva no recebimento de informações e/ou conhecimentos repassados pela instituição, passando a ser crítica, participativa e construtora das possíveis formas de organização e cidadania (JEZINE, 2006).

A partir da concepção da Extensão como uma função acadêmica, seu empenho volta-se na busca por uma nova dimensão de instituição universitária, sociedade e sujeito, assim como afirma seu caráter enquanto instituição pública que tem um compromisso social, que para além da promoção de uma consciência crítica, contribui com a organização política da sociedade e intervém na realidade em uma ótica transformadora e libertadora, tendo a crítica e a autonomia como bases para a formação humana e profissional, bem como para a elaboração de conhecimentos (JEZINE, 2006).

## **CONVERSIDADE**

De acordo com Reinaldo Fleuri (2004), gradativamente os sujeitos dos movimentos sociais vêm sendo reconhecidos e admitidos como não meros consumidores, mas sim como produtores de conhecimentos críticos – em decorrência da constante problematização e transformação do cenário social, cultural e ambiental em que estão inseridos. Com isso em vista, variadas instituições universitárias, na busca pela compreensão e enfrentamento de problemáticas locais e globais, vêm estabelecendo relações significativas de diálogo crítico e de parceria com esses atores sociais. Esse panorama epistemológico tem indicado a transição para um nova forma de construção de conhecimento, designado como *conversitário*.

Para esse autor, a perspectiva do conhecimento *conversitário* evidencia quatro implicações epistemológicas, sendo estas: 1) crise dos paradigmas científicos, derivada

da complexificação inerente ao saber científico; 2) redimensionamento referente aos sujeitos de elaboração do conhecimento científico; 3) reconfiguração do ensino e da pesquisa científica enquanto práxis social; 4) reconhecimento da natureza relacional na produção dos saberes (FLEURI, 2004).

Percebe-se que a limitação epistemológica da ciência não provém de seu caráter científico, mas da exígua cientificidade decorrente de seu paradigma vigente – marcado por um bloqueio naturalístico a respeito de dimensões que se relacionam ao subjetivo, ao social e ao cultural; verificado, como por exemplo, pela ênfase excessiva no desenvolvimento de aspectos ligados as inteligências lógico-matemática e linguística, o qual acarretou na depreciação ou mesmo descarte do processo educativo formal outras variedades de inteligência, bem como dimensões ligadas a emoção, ao imaginário social, as condições econômicas, dentre outras. Em tal sentido, para que o conhecimento seja considerado suficientemente científico, é necessário que esse consiga elucidar racionalmente os fatos ponderando dimensões de ordem natural, subjetiva, social, cultural e ecológica – assim como a sua possível relação conflitante (FLEURI, 2004).

Nessa prospecção, estudos realizados no campo dos movimentos sociais e das práticas de Educação Popular têm elaborado críticas a esse paradigma, ademais de reestruturar e formular métodos cada vez mais complexos e rigorosos que sejam capazes de unir as distintas dimensões imbricadas na produção de conhecimentos – reconhecendo e assinalando que os saberes originados nesses movimentos vêm valorizando aspectos essenciais das práticas sociais pouco legitimados pelo paradigma científico hegemônico, os quais contribuem de forma significativa para a produção de um conhecimento *mais científico*, isto é, com maior capacidade para apreender a realidade em sua amplitude e complexidade (FLEURI, 2004).



Através dessa interação dialógica que vem se fundindo entre instituições universitária e movimentos sociais – com ênfase em uma perspectiva dialética, intercultural e política da práxis científica –, manifesta-se uma nova forma de produção de conhecimento crítico e de relação educativa, denominada de *Conversidade*. Por esse ângulo, compreende-se crucialmente como sujeitos do conhecimento científico e da transformação social os atores dos movimentos sociais e não os indivíduos pertencentes a uma grupo de elite. Conforme assinala o autor:

[...] Não se trata apenas de construir uma narrativa que consolida sua coesão com base em opções e visões de mundo constituídas em uma única direção (universidade). Não se trata também de meramente reconhecer a *diversidade* de opções e visões de mundo que constituem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo (pluriversidade). Trata-se de construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (con-versidade) (FLEURI, 2004, p. 29, grifo do autor).

Sob o prisma da prática *conversitária*, as ações de Extensão Universitária buscarão potencializar a mediação sociocultural, constituindo processos de inserção e articulação orgânica da Universidade com os contextos sociais circundantes, de maneira que, concomitantemente, incidirá na realização de projetos e ações que incluam diferenciados sujeitos socioculturais no ambiente acadêmico, tendo estes como aliados na estruturação

de iniciativas inovadoras na esfera do ensino e da produção de conhecimento científico (FLEURI, 2004).

Em resumo, na assunção de Fleuri, essa perspectiva de construção de conhecimento que se dá mediante a conexão entre Educação Popular e Universidade – caracterizada como *Conversidade* – pode ser compreendida da seguinte maneira:

[...] como um campo dinâmico, conflitual, imprevisível e incontrolável, justamente porque é um campo relacional, interativo e de luta. Neste sentido, a crise – em sua dupla dimensão de potencialidade e risco, assim como em seus múltiplos significados de crítica-contestação, crítica-radicalidade, crítica-fluidez – é inerente ao conhecimento conversitário. Pois o reconhecimento recíproco entre os diferentes sujeitos, assim como entre seus respectivos saberes, não é dado: não é pressuposto, nem pode ser doado, mas é construído numa luta de vida e morte entre os sujeitos e projetos (FLEURI, 2004, p. 39).

## **EXTENSÃO CRÍTICA**

No entendimento de Tommasino e Cano (2016), a concepção de *Extensão Crítica* pode ser destacada como afluyente dos processos reivindicativos e emancipatórios incorporados pelos movimentos de operários, camponeses e estudantes encabeçados pela região da América Latina. No tocante as suas dimensões pedagógica e epistemológica, relaciona-se diretamente com as perspectivas da *Educação Popular* e da *Investigação-Ação Participativa*, originadas em meados do século XX, no calor das lutas sociais travadas no continente,

tendo entre as suas referências, pessoas como Paulo Freire e Orlando Fals Borda.

Entre as características que podem ser observadas na compreensão de *Extensão Crítica*, Tommasino e Cano (2016) ressaltam a existência de duas dimensões que encontram-se dialeticamente interligadas, sendo elas: 1) concepção da prática extensionista como um processo integral de fundamental importância para a formação, a partir do estabelecimento de uma relação crítica e dialógica que gere estudantes universitários solidários e comprometidos com a transformação social, voltando-se para uma mudança de paradigma que transcenda a ótica exclusivamente tecnicista que converte a Universidade em um espaço que forma profissionais para o mercado de trabalho, sendo esses profissionais indiferentes à realidade social; 2) dimensão política que propõe-se em desenvolver práticas que busquem contribuir com as ações de organização e autonomia dos setores sociais subalternizados, objetivando estimular a criação e condução de processos que gerem poder popular (TOMMASINO; CANO, 2016).

Na concepção de *Extensão Crítica*, a atividade extensionista é compreendida como um processo educativo e transformador, resultante de uma ação de colaboração com os sujeitos e grupos sociais – que encontram-se afligidos por um contexto social que gera a exclusão, dominação e exploração destes –, possibilitando que os estudantes universitários possam imergir nessa realidade e perceber as problemáticas vivenciadas no cotidiano popular (TOMMASINO; CANO, 2016).

Essa experiência, resultante de tal imersão e vivência, impulsionam os estudantes ao desenrolar de uma postura distinta e comprometida com a transformação social, estabelecendo implicações de caráter ético-político nos estudantes em sua vida como universitários e futuros profissionais. Nesse sentido, é

importante que os estudante também estejam envolvidos com as circunstâncias que englobam a continuidade, monitorização e avaliação das ações extensionistas desempenhadas, propiciando que estes possam se debruçar na sistematização e avaliação dos processos desenvolvidos, favorecendo a aprendizagem coletiva (TOMMASINO; CANO, 2016).

Assim, podemos compreender a *Extensão Crítica* como: “[...] uma relação de comunicação dialógica em que ambos, educador e educando, resultam transformados pelo processo da práxis” (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 15, tradução nossa). Em tal sentido, pode ser destacado que a perspectiva de *Extensão Crítica*, para além de seus aspectos educativos, traz consigo uma implicação epistemológica, por contribuir com a construção de conhecimentos novos através do estabelecimento de uma relação crítica entre o saber acadêmico e o saber popular, colaborando, também, com a dimensão da pesquisa (TOMMASINO; CANO, 2016).

Conforme pode ser destacado, Tommasino et al. (2013) referem-se a *Extensão Crítica* para citar a concepção da prática extensionista concebida a partir das contribuições pedagógicas de Paulo Freire, salientando o vínculo educativo como aspecto central das relações de saber-poder que constituem-se no contexto das atividades de Extensão.

## **EXTENSÃO POPULAR: HORIZONTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CONDUÇÃO DO TRABALHO SOCIAL UNIVERSITÁRIO ORIENTADO PELA EDUCAÇÃO POPULAR**

A concepção da Extensão enquanto uma função acadêmica já consolidada, por si só, não apresenta elementos teórico-metodológicos suficientemente claros e nem garante um

direcionamento para a forma como as atividades de Extensão serão pensadas e conduzidas, muito menos sobre seus meios e fins.

Na perspectiva da Extensão Popular, é necessário reconhecer que a compreensão da prática extensionista vai muito além daquela visão simplista e equívoca que foi sendo aplicada ao longo da história (e que porventura, ainda está presente hoje), a qual concebia a Extensão exclusivamente como uma ação da Universidade que se estendia até o povo – como uma via de mão única. Por meio de um movimento que ia de dentro da instituição universitária para fora, em uma ótica de invasão, dominação e domesticação, como bem ressaltaram Gurgel (1986), Melo Neto (2002; 2004) e Freire (2015). Sob o enfoque da Extensão Popular, a Extensão pode e deve ser desenvolvida tanto no interior do espaço institucional como no exterior a ele. O que deve-se atentar, é para questão de: “a favor de quê” e “contra o quê” estamos direcionando nossa força e trabalho.

Com isso em vista, a Extensão Popular assume a posição de que a atividade extensionista não deve ser restrita ao desenvolvimento de ações no ambiente exterior ao universitário, mas sim que essa pode ser efetivada em qualquer lugar – com a devida atenção para os aspectos teórico-metodológicos orientadores dessas iniciativas, de maneira que eles fundamentem-se em metodologias dialógicas, participativas e horizontais, assim como para que sua intencionalidade seja emancipatória, propiciando o desenvolvimento e/ou fortalecimento da autonomia das pessoas envolvidas, almejando a construção de uma cidadania crítica e ativa, bem como fomentando que os indivíduos sejam cada vez mais conscientes sobre a sua realidade circundante e que com isso, posicionem-se no mundo enquanto sujeitos da história e de transformação.

Entretanto, reforça-se que é muito importante que as ações também sejam desenvolvidas fora do ambiente acadêmico, de maneira que as atividades não fiquem centralizadas na Universidade e dependentes desta. Além de que, a realização de atividades exteriores são de suma importância para que os estudantes tenham a possibilidade de conhecer a realidade social (em seu movimento e complexidade), bem como o viver e o lidar das pessoas frente o mundo concreto e os seus desafios e dilemas.

Como salientado por Melo Neto e Cruz (2017), a inserção social e comunitária oportuniza, a todo momento, que os estudantes observem questões a serem investigadas e aperfeiçoadas por meio da pesquisa, assim como possibilita a orientação na busca e estruturação de temas, assuntos e metodologias inspiradoras para a conformação de um ensino que seja articulado a essa realidade. Como evidenciou Freire (2015), o conhecimento para ser construído necessita de um movimento permanente de confronto com a realidade, sendo a realidade a sua verdadeira fonte de conhecimentos.

Conforme destaca Cruz (2017a), um elemento metodológico fundamental para essas experiências de Extensão Popular, é em decorrência do fato de considerar o estudante enquanto sujeito construtor e coautor da experiência, para que ele tenha uma postura ativa, participativa e altiva, mesmo não possuindo conhecimentos técnicos especializados, o importante é valorizar os seus saberes de vida e sobretudo, estimular que esse tenha uma postura baseada no diálogo horizontalizado e no compromisso autêntico, assentado numa atitude de escuta qualificada (CRUZ, 2017a).

Como exemplo disso, destaca-se a metodologia da vivência em comunidades (FALCÃO, 2014), a qual se apresenta como possibilidade concreta para o estudante em formação

se inserir e conhecer a realidade de contextos comunitários da área rural e urbana, realizando trabalhos sociais de forma interdisciplinar, dialogada e compartilhada com os protagonistas do mundo popular, atuando de modo comprometido com o enfrentamento de problemáticas locais a partir da construção e implementação de ações coletivas. De maneira que as prioridades de atuação são decididas pelos protagonistas populares, não sendo o determinismo de algum intelectual iluminado que decidirá que problemáticas serão enfrentadas nem quais serão as prioridades de atuação. De modo que, um dos seus princípios fundantes seja a atitude solidaria de estar ao lado das pessoas em seus processos de luta pela sobrevivência no mundo.

À vista disso, segundo Paulo Freire (2011b):

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experiênciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros (FREIRE, 2011b, p. 18).

Tal perspectiva, expõe de maneira clara o objetivo de estabelecer processos de reorientação da relação entre a Universidade e a sociedade. Como forma de superar o paradigma que concebe as pessoas das classes populares como aprendizes exclusivamente, ou como “recipientes vazios” a serem “preenchidos”. Nesse sentido, é imprescindível que se criem espaços para a reflexão coletiva, onde todos os envolvidos na experiência estejam presentes – favorecendo uma relação de mútuo aprendizado, valorizando o interconhecimento e a

intervenção na realidade como elementos fundantes do trabalho extensionista.

Segundo Freire (2013), o diálogo enquanto um fenômeno humano autêntico é a expressão do direito das pessoas de dizerem a sua palavra. A palavra verdadeira é práxis (ação e reflexão), que denuncia as coisas como estão e anuncia o novo, apresentando em seu interior um compromisso radical com a transformação do mundo. A palavra quando inautêntica, apresenta uma dicotomia entre os seus elementos constituintes (ação e reflexão), e quando um desses está ausente, não se pode transformar a realidade. Ao se afastar o elemento da ação, afasta-se também o da reflexão, sem a qual torna a palavra um verbalismo qualquer, um “blábláblá”. Ao se excluir a reflexão, de maneira em que se priorize a ação pela ação, converte-se a palavra em ativismo puro e simples, o qual inviabiliza o diálogo autêntico e o exercício de uma práxis verdadeira (FREIRE, 2013).

Na expressão de Assumpção e Leonardi (2016, p. 443):

A extensão popular, advinda da entrada da Educação Popular na universidade, se configura como uma possibilidade concreta de estar com os setores populares, através do esforço e desejo de dialogar com esses sujeitos. A extensão, quando realizada na perspectiva da Educação Popular, busca a construção de ações geradoras de leitura de mundo, capacidade crítica e emancipação. Os resultados são identificados no processo, na constante formação, construção e transformação da realidade e dos sujeitos envolvidos.

Não obstante, se faz imprescindível a criação de espaços e oportunidades no ambiente acadêmico que viabilizem a



presença de pessoas e grupos oriundos das classes populares, assim como de representantes de movimentos sociais populares, trabalhadores, estudantes secundaristas, dentre outros sujeitos, levando em consideração que esta é uma instituição pública e como tal deve estar aberta ao povo.

Tal ensejo pode ser efetivado por meio da consolidação de momentos acessíveis<sup>11</sup> para a comunidade acadêmica e em geral (podendo ocorrer a partir de aulas, encontros, cursos etc.), buscando a presença de estudantes, professores, profissionais e moradores de territórios onde são desenvolvidas atividades extensionistas, discutindo questões oriundas dos desafios emergentes do trabalho social, com a prerrogativa de estabelecer o diálogo, a problematização e a inclusão das variadas percepções para uma melhor apreensão da realidade em sua complexidade, conforme fundamentado por Fleuri (2004).

Para tanto, é necessário estabelecer canais que favoreçam a participação dos mesmos, de maneira que esses possam contribuir com suas experiências e saberes, desconstruindo a ideia de que o único conhecimento válido para a compreensão do mundo é o conhecimento científico. Respaldando-se nisso, vale

---

11 À vista de exemplo, podem ser citados três: 1) a iniciativa do Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz, ao criar juntamente com outros colaboradores um Curso de Extensão intitulado *Práticas Integradas de Educação e Promoção da Saúde em Comunidades* (que teve como aporte para sua execução experiências advindas de práticas extensionistas), o qual teve sua realização atrelada à uma disciplina ofertada a graduação do curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – onde estiveram presentes estudantes do curso de medicina (por ocorrência da disciplina), trabalhadores de áreas da educação e da saúde, moradores e lideranças de comunidades, estudantes de graduação de distintos cursos e áreas (presentes por meio do curso de extensão), 2) a iniciativa do Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto, que convidou catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis à participarem de uma aula de sua disciplina na linha de pesquisa em Educação Popular, no âmbito do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPB, dando a oportunidade para que esses tivessem a possibilidade de acrescentar a sua percepção sobre a realidade social e seus desafios no espaço de discussão acadêmica; 3) a referida experiência do Espaço Ekobé, no espaço da Universidade Estadual do Ceará, a qual é um grande exemplo.

a pena destacar o salientado por Valla (2014), ao enfatizar que se o saber popular não é suficiente para explicar tudo, a ciência por si só também não consegue apreender satisfatoriamente toda a complexidade que está imbrincada e relacionada ao viver cotidiano dos setores subalternizados de nossa sociedade.

Paulo Freire (2015) já alertava, comentando que algumas ações de Extensão são executadas com base em uma estrutura relacional rígida e vertical, sem espaço algum para o diálogo, onde os sujeitos não têm direito de dizer sua palavra, estando apenas com o dever de escutar e obedecer. De maneira que é importante salientar e deixar claro que essa proposta deve ser constituída a partir de uma concepção de interação dialógica, atentando para a seguinte questão:

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular [...]. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2015, p. 28).

Devido a isso, justificamos a necessidade de se investir e valorizar a utilização de estratégias metodológicas que viabilizem a construção compartilhada de conhecimentos. Nesse sentido, resulta fundamental atentar-se para aspectos como esse, explicitado por Valla (2014, p. 41):

Quantas vezes se pede para a população se manifestar numa reunião, como prova do nosso compromisso com a “democracia de classe mé-

dia”. Mas uma vez passada a fala popular, procuramos voltar “ao assunto em pauta”, entendendo que a fala popular foi uma interrupção necessária, mas com certeza, sem conteúdo e sem valor.

Para tanto, demanda-se atenção para os aspectos metodológicos necessários para a efetivação de tal processo, de maneira que se viabilize o diálogo intercultural, fundado numa postura respeitosa e horizontal de reconhecimento e valorização das mais variadas vozes e saberes, estabelecendo um espaço propício para se efetivar, como sugerido por Boaventura de Sousa Santos (2008), uma *Ecologia de Saberes*.

Por outro lado, quando as atividades de Extensão Popular constituírem-se como ações do domínio educativo, elas envolverão dimensões singulares em sua metodologia de execução, as quais levem em consideração as pessoas e grupos sociais aos quais serão dirigidas, apresentado elementos característicos de um processo educativo desenvolvido no campo da Educação Popular, conforme suscita Melo Neto (2014). Por esse ângulo, destaca-se que a Educação Popular tem um acumulado pedagógico relevante em contribuição para essas práticas, de modo que ela traz aspectos teórico-metodológicos fundantes, como o diálogo horizontalizado, a problematização da realidade concreta, a valorização dos saberes, histórias e experiências de vida, a aposta no desenvolvimento e fortalecimento da autonomia, a construção compartilhada de conhecimentos etc.

Como destacou Melo Neto (2014), o elemento marcante de tais processos educativos se deve pela dimensão do comprometimento e do engajamento coletivo de ambos

(educandos e educadores) sob um ponto de vista de superação da dominação, articulando os meios e os fins.

Além disso, a Extensão tem se apresentado como uma possibilidade singular para os estudantes em formação, na medida em que, por meio das vivências em comunidades, cria condições para a percepção, reflexão e apreensão estudantil acerca dos desafios do mundo popular. Em tal sentido, a Extensão Popular se apresenta como uma outra forma de ensino, e sobretudo, aponta provocações para a pesquisa, conforme assinalado por Falcão (2014).

Em consonância com tal assertiva, ao discorrer sobre essa elaboração, segundo Cruz (2013b), a Extensão Popular se mostra como uma metodologia, um quefazer que organiza o trabalho social da Universidade, o qual norteia a luta pela construção de uma outra sociedade, partindo dos pressupostos filosóficos da Educação Popular – preocupando-se com o trabalho coletivo e solidário e com a inclusão das mais variadas vozes, saberes e áreas do conhecimento.

No campo epistemológico, na construção de conhecimentos sob a ótica da Extensão Popular, não são quaisquer processos de pesquisa que serão desenvolvidos. Julga-se mais apropriado o emprego de metodologias que viabilizem a geração de conhecimentos que condigam com o horizonte de transformação da realidade e que promovam a sensibilização, mobilização e a organização das pessoas envolvidas nessas ações.

Assim, compreendendo a prática extensionista como um *trabalho social útil* “encharcado” pela dimensão social do popular, podem ser desenvolvidas de forma mútua ao trabalho de Extensão, ações de pesquisa, com a perspectiva de construir conhecimentos sobre a realidade com o horizonte de melhor conhece-la para transforma-la.

Para Cruz (2013b), a produção de conhecimento deve se dar a partir da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, de acordo com os desafios e dificuldades sociais vivenciados pelos setores populares da sociedade. Ou seja, para a construção do conhecimento, é necessário um movimento contínuo de confronto com o mundo, tendo esse como “[...] fonte verdadeira de conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral” (FREIRE, 2015, p. 15).

De tal modo, como salienta Melo Neto (1997), a Extensão Popular tem como uma de suas preocupações fundamentais, a devolução dos resultados do trabalho social à comunidade de onde esse se originou, fazendo com que essas pessoas se tornem possuidoras de novos saberes ou de saberes rediscutidos, os quais serão utilizados pelos sujeitos em seus movimentos de reivindicação e emancipação. Superando, assim, a dicotomia existente entre teoria e prática.

Nesse sentido, frisa-se a importância da práxis como exercício cotidiano dos sujeitos envolvidos nas ações de Extensão Popular, em que uma ferramenta importante para viabilizar isso (sendo essa compreendida, também, como parte integrante do processo de avaliação das ações) é a metodologia da Sistematização de Experiências (JARA, 2012).

Substancial é deixar claro que, na investigação da realidade, preza-se pela utilização de procedimentos metodológicos que sejam ativos, participativos e dialógicos – que tenham, sobretudo, total vinculação com a realidade objetiva e com a intenção de melhor compreendê-la para intervir em sua transformação. Sobremaneira, tal peculiaridade já deixa exposta uma utilização contra-hegemônica da ciência.

Por esse prisma, à nível de exemplos, podem ser utilizados tipos de pesquisa tais como a Sistematização de

Experiências (JARA, 2012), a Investigação-Ação Participativa (FALS-BORDA, 1991), a Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1986) e a Pesquisa Participante (BRANDÃO, 2001) – modelos de pesquisa que se destacam por valorizar a construção de conhecimento a partir do confronto com a realidade, possibilitando a mobilização e organização dos sujeitos articulados a essas ações para a elaboração, estruturação, aplicação e avaliação de propostas de intervenção de forma conjunta.

A esse respeito, Cruz (2017a) acentua que:

A Extensão Popular perfaz um campo teórico-prático, como uma teoria do trabalho social universitário, uma proposta alçada numa epistemologia da extensão universitária, possuidora de princípios éticos, teóricos e metodológicos. [...] Essa perspectiva de Extensão implica um jeito diferente de pensar, conduzir e organizar as ações extensionistas, a partir do referencial ético, teórico e metodológico da Educação Popular (CRUZ, 2017a, p. 21-22).

Sob esse entendimento, pode-se estabelecer que a compreensão da Extensão enquanto um *trabalho social útil* fundamenta uma concepção de práxis, de ação-reflexão-ação sobre a realidade objetiva, ao contrário de outras concepções. E, é esse processo práxico que abre possibilidades concretas para a produção de conhecimentos úteis à transformação da realidade. Assim como possibilita a superação da dicotomia entre teoria e prática, de modo que as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão estão imbricadas indissociavelmente.

Com isso em vista, sob a perspectiva da Extensão Popular, valoriza-se as vozes e os saberes dos mais variados sujeitos, com a ideia de produzir um conhecimento que tenha maior acurácia

em sua capacidade de apreender a realidade, na ótica de uma Ecologia de Saberes (SANTOS, 2008), no entanto, preza-se pela articulação e trabalho coletivo com aqueles sujeitos e grupos sociais em que se partilhe um horizonte em comum, de maneira em que os objetivos estejam convergindo, em uma perspectiva de *conversidade*, como destacou Fleuri (2004).

De acordo com Gurgel (1986), a melhor forma de compreender o trabalho de Extensão, seria considerando-o por meio da concepção freiriana de *comunicação*, na qual sua base alicerça-se no processo dialógico (FREIRE, 2015).

Não obstante, reiteramos o mencionado por Melo Neto e Cruz (2017), ao discorrerem sobre a necessidade da compreensão da Extensão enquanto um dos princípios fundantes do quefazer universitário, em decorrência de que por meio dela se faz possível o encontro com as pessoas e com o mundo concreto. Para esses autores:

Se compreendermos a extensão como algo muito maior do que um pilar acadêmico, poderemos enxergá-la, como proposto por Paulo Freire, como comunicação, como um encontro com o outro e com a outra para uma confrontação de saberes visando à construção solidária, amorosa, participativa e compartilhada de novos horizontes para a vida. É com base nessa compreensão que defendemos, pela concepção de extensão popular, que a extensão é um ponto de partida do fazer acadêmico. Isso quer dizer que o encontro humano e a inserção compromissada e cotidiana em uma realidade social devem ser o começo de qualquer processo de construção de conhecimentos (MELO NETO; CRUZ, 2017, p. 257).

Entretanto, aqui resulta indispensável a realização de uma certa problematização, em consonância com o questionamento de Melo Neto (2004), consubstanciamos que, ao assumir esse posicionamento de comunicação, é necessário refletir se tal perspectiva de diálogo terá capacidade de suportar uma coexistência consensual em uma sociedade de classes, estratificada, em que há opiniões e posturas que transpassam a linha de divergência. Onde cada vez mais se observa grupos políticos articulados na manutenção do *status quo* e para a derrubada de direitos sociais conquistados porventura de muita luta no transcorrer da história.

Verifica-se o fortalecimento de grupos organizados que são indubitavelmente contra a luta das mulheres por direitos e igualdade, contra a reforma agrária e a justa divisão de terras, contra o reconhecimento e garantia dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, contra a implementação de políticas públicas que visam diminuir a discrepante desigualdade social, que são a favor da total flexibilização e retirada de direitos trabalhistas, dentre tantos outros interesses notavelmente hediondos.

Em tal sentido, urge que se questione: *com quem esse diálogo proposto se estabelecerá? Com que pessoas e grupos as ações extensionistas buscarão o diálogo?*

De acordo com Paulo Freire (2013), o encontro dialógico deve se dar entre sujeitos diferentes e não entre indivíduos que detêm compreensões antagônicas; tendo em vista que os interesses de ambos divergem – enquanto indivíduos antagônicos, o que serve a um, desserve ao outro e vice-versa.

Em virtude do exposto, podemos destacar que, pela concepção da Extensão Popular, faz-se necessário *compreender a Extensão como comunicação* (FREIRE, 2015) – ato comunicativo, em que o diálogo horizontalizado seja um princípio fundante do



trabalho extensionista –, na ótica de *valorização e incorporação de diferentes percepções, saberes e vozes*, conformando uma *Ecologia de Saberes* (SANTOS, 2008). Essa *interação*, que deve ser *dialógica*, não pode ser efetuada ou sustentada por meio de uma ideia de um sentido de via dupla, mas somente sob o prisma de um *encontro mediado pela ideia de trabalho social*, em que os sujeitos envolvidos em tal processo estão *regidos por um horizonte comum*, de princípios que convergem, em uma *ótica conversitária* (FLEURI, 2004), com o intuito de *intervir no mundo em uma perspectiva transformadora e produzir coletivamente conhecimentos uteis à transformação social*, acrescentando um caráter contra-epistemológico a esse conhecimento.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Como pode ser observado, a Educação Popular tem se apresentado no contexto universitário de forma singular e marcante, apontando dentro do terreno de disputas de concepções de Extensão a consciência de que se faz necessário mirar as iniciativas da instituição universitária no processo de transformação social.

No ambiente acadêmico, variadas iniciativas espalhadas por todas as regiões do Brasil e fora dele, apresentam referências à essa perspectiva diferenciada de compreender e conduzir a ação educativa. Havendo, inclusive, a construção de elaborações teóricas alinhadas com tal entendimento. Dentre essas, desponta a Extensão Popular, que tem a ideia de *práxis* enquanto fundante de sua ação, compreendendo a atividade extensionista indissociável das dimensões do Ensino e da Pesquisa.

Como foi constatado, a concepção de Extensão Popular, ao dialogar com outras elaborações teórico-metodológicas, tem capacidade de apontar implicações teóricas, metodológicas,

pedagógicas e epistemológicas relevantes para a reflexão e debate a respeito de como estão sendo pensadas e conduzidas as práticas sociais empreendidas pela Universidade, assentando-se em bases críticas, participativas e dialógicas.

A Extensão Popular se mostra como uma teoria em constante construção, tendo em vista a sua essência intrinsecamente dialética, doravante a sua compreensão do mundo e das coisas em eterno movimento, isto é, marcado por um contínuo processo de mudança em decorrência da ação do ser humano sobre a realidade objetiva.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, R.S. Extensão universitária: aspectos histórico-conceituais e o desvelar de outra possibilidade teórico-metodológica a partir da educação popular. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 273-309.

ASSUMPÇÃO, R.P.S.; LEONARDI, F. Educação popular na universidade – uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências a partir do pet educação popular da UNIFESP-Baixada Santista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2016.

BATISTA, S.M.L.; BEZERRA, K.E.F.; LEITE, M.C.T.; SANTOS, T.C.S.; ARAÚJO NETO, V. Extensão popular de fitoterapia: realidade em Sergipe. In: 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. p. 199-204.

BERLANGA, B.G. Romper, romper, romper: subvertir el orden de lo educativo. La experiencia de los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en red (México). **La Piragua**, [s.l.], v. 41, p. 84-92, nov. 2015.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CASTRO, D.N.; MATA, M.M.; SUAREZ, T.O.F.; GOMES, C.A. Estratégias de educação em saúde no âmbito escolar: contribuições práticas para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 385-401.

CÉSPEDES, N.R. Apostando por la formación de educadores populares. La experiencia del diplomado de educación popular. **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 93-103, nov. 2015.

CHAIÑA, F.F. Extensión universitaria y estrategia de operación. **La vida y la historia**, Lima, n. 5, p. 22-28, 2015.

CRUZ, P.J.S.C. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela Educação Popular. In: CRUZ, P.J.S.C.; CARNEIRO, D.G.B.; TÓFOLI, A.M.M.A.; RODRIGUES, A.P.M.E.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Extensão popular**: caminhos em construção. João Pessoa: Editora CCTA, 2017a. p. 19-29.

CRUZ, P.J.S.C. Universidade popular: fundamentos, aprendizados e caminhos pela extensão. In: CRUZ, P.J.S.C.; CARNEIRO, D.G.B.; TÓFOLI, A.M.M.A.; RODRIGUES, A.P.M.E.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Extensão popular**: caminhos em construção. João Pessoa: Editora CCTA, 2017b. p. 53-82.

CRUZ, P.J.S.C. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da universidade. In: CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, M.O.D.; SARMENTO, F.I.G.; MARCOS, M.L.; VASCONCELOS, E.M. (Org.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013a. p. 181-201.

CRUZ, P.J.S.C. Apresentação - O significado deste livro e da extensão popular na construção cotidiana de uma nova universidade. In: CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, M.O.D.; SARMENTO, F.I.G.; MARCOS, M.L.; VASCONCELOS, E.M. (Org.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013b. p. 21-28.

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

CRUZ, P.J.S.C.; CARNEIRO, D.G.B.; TÓFOLI, A.M.M.A.; RODRIGUES, A.P.M.E.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Extensão popular**: caminhos em construção. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.

CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, A.C.C.P.; SOUSA, L.M.P.; TÓFOLI, A.M.M.A.; CARNEIRO, D.G.B.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Educação popular e nutrição social**: reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, 2014.

CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, M.O.D.; SARMENTO, F.I.G.; MARCOS, M.L.; VASCONCELOS, E.M. (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 saúde**: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza-CE. 2009.

323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DOURADO, J.V.L.; ALMEIDA, E.M.; AGUIAR, F.A.R.; ARAGÃO, A.E.A. Tecnologia educativa como estratégia de promoção da saúde para adolescentes. CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 335-361.

FALCÃO, E.F. **Vivência em comunidades**: outra forma de ensino. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

FALCÃO, E.F. Extensão popular: reflexões teóricas e filosóficas sobre uma caminhada a trilhar. In: CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, M.O.D.; SARMENTO, F.I.G.; MARCOS, M.L.; VASCONCELOS, E.M. (Org.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 253-264.

FALS-BORDA, O. Encuentro de Instituciones uruguayas con Orlando Fals Borda. In: FALS-BORDA, O.; BRANDÃO, C.R. **Investigación participativa**. Comentarios de Ricardo Cetrulo. 3. ed. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental; Instituto del Hombre, 1991. p. 9-30.

FLEURI, R.M. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p. 1-45. Disponível em: <[http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_reinaldo\\_fleury.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

FLEURI, R.M. **Educação popular e universidade**. 1. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1989.

FLOSS, M.; MIRANDA JÚNIOR, A.D. (Org.). **A colcha de retalhos:** vivências na Liga de Educação em Saúde. Rio Grande: FURG, 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Brasília, 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, M. **Extensão universitária:** para quê? Instituto Paulo Freire. 2017. Disponível em: <[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

GADOTTI, M.; TORRES, C.A. (Org.). **Educação popular:** utopia latino-americana. Tradução de Jaime Bizet. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

GHISO, A.M.C. Formar sujetos pertinentes de acción y de estudio. La educación popular en la formación de profesionales. **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 21-28, nov. 2015.

GURGEL, R.M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

JARA, O.H. Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión universitaria en Costa Rica 2013-2014. **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 55-69, nov. 2015.

JARA, O.H. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis.** Tradução de Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. 1. ed. Brasília: CONTAG, 2012.

JEZINE, E. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: UFPB, 2006.

JEZINE, E. As práticas curriculares da extensão universitária. In: CORREA, E.J.; CUNHA, E.S.M.; CARVALHO, A.M. (Org.). **(Re) conhecer diferenças, construir resultados.** Brasília: UNESCO, 2004. p. 332-339.

LAPERRIÈRE, H. Problematização dos desafios contemporâneos dentro da formação em enfermagem em situação de minorias francófonas contemplando as questões sociopolíticas: leitura crítica a partir da experiência de extensão popular na UFPB. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil: volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde.** João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 195-218.

LAPERRIÈRE, H. Étudiants infirmiers francophones d'immigrations récentes et de minorités visibles: comment étudier un tabou. **Aporia: the nursing journal**, Ottawa, v. 4, n. 1, p. 30-41, 2012.

LEANDRO, B.B.S.; SARAIVA, R.D.S.; PESSANHA, P.B. “Eu vou à luta com essa juventude”: relato de experiência do VER-SUS em uma

área programática da cidade do Rio de Janeiro. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 221-237.

LIMA, M.M.S.; DINIZ, J.L. Desenvolvimento psicossocial infantil: a enfermagem como protagonista do cuidado. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 403-411.

MACHADO, A.D.; DAMIN, A.; SANTOS, L.S. Vivências no projeto de extensão atuação interdisciplinar na atenção primária à saúde. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 99-114.

MAIA, A.M.L.R.; DIÓGENES, I.C.F.; NÓBREGA, L.L.R. A educação popular em saúde com gestantes no contexto da epidemia do zika vírus - projeto de extensão universitária com acadêmicos de enfermagem e de medicina. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 179-204.

MARTINS, R.A.R. Inclusão digital para a ação social – movimento em rede. In: MOSTRA NACIONAL DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM EXTENSÃO POPULAR, n. 4, 2015, João Pessoa. **Anais da 4ª Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 353-375.



MELO NETO, J.F. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

MELO NETO, J.F. **Extensão universitária é trabalho**. João Pessoa: UFPB, 2004.

MELO NETO, J.F. Extensão universitária e produção do conhecimento. **Conceitos**, João Pessoa, v. 5, n. 9, p. 13-19, 2003.

MELO NETO, J.F. Extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, J. F. (Org.). **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: UFPB, 2002. p. 7-22.

MELO NETO, J.F. Autonomia e extensão universitária. **Revista de Extensão**, João Pessoa, a. 2, n.4, p.11-22, 1997.

MELO NETO, J.F. Extensão universitária: em busca de outra hegemonia. **Revista de Extensão**, João Pessoa, a. 1, n. 1, p. 9-21, jul. 1996.

MELO NETO, J.F.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.

MONTEIRO, J.S.; MELO, M.M.D.C. Promoção da saúde bucal do adolescente: uma abordagem integrada na atenção básica à saúde do Recife. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 115-141.

NASCIMENTO, A.C.N.; ARAÚJO, G.R.; ARAÚJO, S.K.M.; BARBOSA, V.N.M. A experiência do VER-SUS/litoral piauiense: quando Educação Permanente em Saúde e Educação Popular em Saúde dialogam. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil: volume 1: extensão e**

formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 239-255.

OLIVEIRA, J.W.C.; CANEJO NETA, L.M.S.; SPENCER, M.E.V.; AZEVEDO, M.L.R.; MATOS, N.R.P.; FEITOSA, S.F. Xeker Jetir – Casa de Cura Xukuru do Ororubá: reorientando a formação médica através da Educação Popular em Saúde. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 41-60.

PADILHA, W.W.N. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular**. João Pessoa: Ideia, 2007.

PASSOS, B.F. Vivências peripatéticas: relato e reflexões de uma experiência de educação popular na faculdade de medicina da UFPA. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 61-77.

PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

CAPUTO, M.C.; RIOS, D.R.S. Educação popular em saúde e extensão universitária: resignificando a formação em saúde. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 177-191.

ROJAS, J.V. Maestría en educación con énfasis en educación popular y desarrollo comunitario. **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 104-115, nov. 2015.

ROSSI, T.C.; TEIXEIRA, I.M.C.; WEBER, T.K. Experiências da primeira etapa de um projeto de extensão em nutrição e educação popular em saúde: as conquistas, lacunas e os sonhos para o futuro. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 147-162.

RUBINSZTAIN, P.; SAID, S.; STRATTA, F. Investigación, docencia y militancia en educación popular. Aportes a partir del recorrido del GEMSEP en Argentina. **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 70-76, nov. 2015.

SANTOS, B.S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, B.S.; ALMEIDA FILHO, N. (Org.). **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. p. 13-106.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SERNA, G.A. Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], n. 43, p. 3-25, jun. 2007.

SILVA, A.C.M.; BRÊTAS, A.C.P.; SANTANA, C.L.A. (Org.). **Comunidade**: experiências extensionistas. São Paulo: Páginas & Letras, 2014.

SILVA, C.B.; CARVALHO, V.L. Tecendo novos saberes pela educação popular. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em**

**educação popular no Brasil:** volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 133-141.

SILVA, V.L.; BARRETO, K.M.L.; REIS, L.A.V.P. Arte e saúde: promovendo a comunicação e a capacidade funcional em idosos através do teatro. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil:** volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 417-428.

STRECK, D.R.; ESTEBAN, M.T. (Org.). **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, D.R.; ROSA, C.S. Conexiones necesarias: la educación popular en la universidad. **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 35-43, nov. 2015.

SOUSA, L.M.P.; ALENCAR, I.C.; CARVALHO, L.E.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na universidade:** reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). João Pessoa: Editora CCTA, 2017. 2 v.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1986.

TOMMASINO, H.; CANO, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. **Universidades**, Ciudad de México, n. 67, p. 7-24, ene./mar. 2016.

TOMMASINO, H.; MÁRQUEZ, M.N.G.; GUEDES, E.; PRIETO, M. Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In: CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, M.O.D.; SARMENTO, F.I.G.; MARCOS, M.L.; VASCONCELOS, E.M. (Org.). **Educação popular na universidade:** reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular

(ANEPOP). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 216-237.

TORRES, M.V.; ESCÓRCIO, A.A.R.; MOURA, D.S.; MEDEIROS, G.I.S.; SANTOS, L.M.B.; PAIVA, S.S.C. A sala de espera na perspectiva da educação popular: acolhimento, interatividade e dinamismo. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 59-72.

UBILLA, P.; ACOSTA, B. La Multiversidad Franciscana de América Latina. Maestría de Educación Popular (1991-2015). **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 79-83, nov. 2015.

VALLA, V.V. A crise da interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas. In: 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. p. 35-48.

VASCONCELOS, E.M. Apresentando: Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 15-24.

VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011.

VASCONCELOS, C.R.A. O trabalho de sísifo: a extensão popular na prática de redução de danos com pessoas em situação de rua. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular

na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 241-262.

VEGA, J.F.M. La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. **Investigación & Desarrollo**, Barranquilla, v. 10, n. 1, p. 26-39, may. 2002.

VELOSO, K.K.M.; AMARAL, V.C. A educação popular em saúde como aporte para práticas de cuidado na estratégia de saúde da família: relato de experiência com um grupo comunitário. In: CRUZ, P.J.S.C.; RODRIGUES, A.P.M.E.; PEREIRA, E.A.A.L.; ARAÚJO, R.S.; ALENCAR, I.C. (Org.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 3: extensão e educação popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. p. 85-97.

ZÚÑIGA, M.E. El ingreso de la educación popular a la universidad. "Buscándole la Comba al Palo". **La Piragua**, [s.l.], n. 41, p. 44-52, nov. 2015.



# EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES DAS PÓS-GRADUAÇÕES DE EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DA PARAÍBA (1980- 2016)

Aline Maria Batista Machado<sup>12</sup>  
Thamires Azevedo dos Santos<sup>13</sup>  
Vanessa Santana Soares<sup>14</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A educação popular é uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternizadas a partir de uma teoria referenciada na realidade, que valoriza a articulação entre saberes populares e científicos e de uma base ética e política voltada à transformação social. Ela aposta em metodologias dialógicas que estimulam a luta coletiva pela emancipação dos oprimidos no sistema capitalista e muitas vezes está presente no campo de atuação dos assistentes sociais que trabalham com comunidades, organização e mobilização popular.

Nessa perspectiva, o objetivo central do nosso trabalho foi realizar um estudo acerca da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço

---

12 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

13 Graduanda do curso de Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba.

14 Graduanda do curso de Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba.



Social e Educação no estado da Paraíba entre os anos de 1980 e 2016. Até porque,

[...] a produção do conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência. Isso é o que se convencionou chamar de “estado de conhecimento” ou “estado da arte” (SPOSITO, 2009, p. 07).

Diante do exposto, nossos objetivos específicos ao propor um balanço das dissertações e teses nas áreas de Serviço Social e Educação são: a) conhecer as temáticas e abordagens dominantes e emergentes na área da educação popular; b) identificar e analisar o referencial teórico, a metodologia e conclusões dessas pesquisas; c) bem como o perfil dos discentes que assumem tal temática; d) identificar se a produção nessa área vem se reduzindo na pós-graduação desses estados. Portanto, a partir disso pretendemos contribuir não só com os estudos e pesquisas do nosso Grupo de pesquisa e, conseqüentemente com o avanço do tema nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, mas também com os debates, as pesquisas e os estudos sobre educação popular que vêm sendo desenvolvidos no país como um todo, porque acreditamos que ainda há muitas lacunas e muito a ser dito por aqueles que fazem e/ou estudam a educação popular.

## **DISCUSSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL**

As raízes da educação popular emergem no Brasil, no contexto histórico do *Nacional Desenvolvimentismo*, sobretudo durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), visto que nesse período surge “um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo” (BEZERRA, 1984, p. 17). Se por um lado a ênfase no nacionalismo e no progresso motivava uma educação para “disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites” (Ibidem, p. 27), por outro, o debate acerca de uma identidade cultural e a busca pela democratização da cultura permitiram a emergência muitas expressões de cultura e educação popular.

Segundo Bezerra (1984), o conjunto de práticas de educação popular reveladas pelos movimentos educativos que se afirmam no período de 1959/64 estava predominantemente voltado para o exercício da cidadania, para afirmação e desempenho, pelas camadas populares, do papel que deveriam assumir no cenário sócio-político; buscava a convocação de alinhamentos dos grupos populares em um movimento de resistência ao imperialismo e, ao mesmo tempo, propunha desvendar os conflitos sociais e o reconhecimento das tensões existentes em nome da construção de uma força de pressão suficiente para mudar as condições sociais postas. Assim, é a partir dos movimentos educativos voltados à hegemonia dos setores populares do início dos anos de 1960 que nasce, no país, a educação popular sistematizada por Paulo Freire, o qual a define como a que,

[...] democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-105).

A educação popular na perspectiva freiriana é, ainda, enquanto prática eminentemente política, a que se aproxima da comunidade e dos movimentos populares com os quais aprende para a eles poder ensinar também.

Mas não é de hoje que o serviço social dialoga com a área da educação popular. Conforme Netto (1991), Abreu (2002) e Faleiros (2005), a aproximação do Serviço Social com as ideias de Paulo Freire na América Latina se dá no decorrer do Movimento de Reconceituação da profissão, ou seja, do movimento em que os assistentes sociais começam a compreender que a erosão do Serviço Social tradicional passa pela ruptura com as amarras imperialistas do sistema capitalista. Faleiros (2005, p. 25) afirma que devemos considerar “a influência, na formulação de um paradigma crítico, da pedagogia da conscientização elaborada por Paulo Freire”. Ele destaca que “na perspectiva

freireana é fundamental levar em conta a cultura do povo em qualquer processo de mudança, estabelecendo com ele um diálogo problematizador” (Ibidem). Porém, somente em 1986 a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS (hoje ABEPSS) promove um *Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social*, o qual ocorreu na cidade de Salvador – BA, a fim de preparar a delegação brasileira à Assembléia Geral da ALAETS (Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social), ao Encontro Prévio e ao XII Seminário Latino-Americano de Serviço Social realizados em Medellín, Colômbia, em julho do mesmo ano.

Na década de 1990 a educação popular não esteve muito em pauta nos debates acadêmicos, sobretudo devido o ecletismo teórico apontado por Netto (1991) nas décadas anteriores. Entretanto, na década atual esse debate vem sendo retomado. Em fevereiro de 2013 o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS lançou uma brochura intitulada “Subsídios para a atuação na Política de Educação”, a qual visa contribuir para que a atuação profissional do assistente social na Política de Educação se efetive em consonância com o fortalecimento tanto do projeto ético-político do serviço social como da luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade. Diante disso, o documento destaca alguns desafios apontados pelo GT Nacional para a consolidação do serviço social na Política de Educação, dentre os quais um nos chamou atenção, qual seja: “Problematizar junto aos/às assistentes sociais que atuam na área da educação acerca das particularidades da educação popular, na perspectiva do aprofundamento teórico político e da sistematização das experiências” (CFESS, 2013, p. 61).

Conforme Iamamoto (2002, p. 33), é muito importante ocupar outros espaços coletivos, especialmente a partir da conjuntura neoliberal, quando o bloco do poder passa a difundir

e empreender o trabalho comunitário sob sua direção. Sobretudo porque a perspectiva da luta por direitos, estimulada tanto pela educação popular como pelo Serviço Social, passa a ser substituída pela perspectiva da refilantropização da questão social.

Diante disso, a autora afirma que faz-se necessário reassumir o trabalho de base, de educação, mobilização e organização popular, que parece ter sido submerso do debate teórico-profissional ante o refluxo dos movimentos sociais e dos processos massivos de organização sindical, mas não do trabalho de campo. Nesse sentido, é oportuna a provocação da autora, de que “re-pensar o trabalho de mobilização e educação popular [...] não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social”. (IAMAMOTO, 2002, p. 33).

## **OS CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Diante do nosso objetivo geral, realizamos um estudo do tipo “estado da arte”, onde procedemos da seguinte forma: inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado das Pós-Graduações *Stricto Sensu* em Educação e Serviço Social do estado da Paraíba que abordam a educação popular, utilizando como fontes principais de coleta de dados o portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (<http://bdtd.ibict.br>) e o banco de teses do portal da CAPES, que apresentam produções de mestrado e doutorado de todo o Brasil, pesquisas em bibliotecas virtuais e sites das pós-graduações em questão, bem como, o relatório final de iniciação científica (PIBIC/CNPq) vigência 2011-2012 de Juberlândia Mamede Bezerra Chaves, intitulado,

“O Estado da Arte Sobre Educação Popular na Pós-Graduação Paraíba: Serviço Social e Educação (1980- 2010)”. Nessa fase de coleta de dados, nos detemos aos títulos e palavras-chaves em que a educação popular aparece, a fim de selecionarmos as produções que abordam essa temática. A partir daí também selecionamos os resumos dessas produções para análise.

Na fase da análise tomamos por base a técnica análise de conteúdo porque, de acordo com Bardin (1977, p. 42),

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Para a autora, ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, o interesse da análise de conteúdo reside no que esses conteúdos poderão ensinar após serem tratados. Ela explica que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Como nossa intenção foi analisar todas as pós-graduações em Serviço Social e em Educação das universidades públicas do estado da Paraíba, cabe destacar que a Universidade Federal da Paraíba - UFPB teve a criação do mestrado em Educação em 1977 e o doutorado apenas em 2002, 25 anos depois. Ao passo

que o mestrado de Serviço Social surgiu em 1978 e até hoje não possui doutorado. Mais recentemente a Universidade Estadual da Paraíba - UEPB também criou o seu mestrado acadêmico em Serviço Social, ano de 2013, mas ainda não possui mestrado ou doutorado acadêmicos na área de Educação.

Portanto, na UEPB só pudemos analisar a área de Serviço Social e na fase da exploração do material observamos que nenhuma de suas produções abordam a educação popular, o que faz com que todas as produções aqui investigadas, um total de 128, advenham da UFPB, o que a torna referência nos estudos acerca da educação popular, sobretudo devido ao seu Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, tendo em vista que das 128 produções 127 são desse Programa, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição das produções investigadas nas Pós-Graduações Públicas de Serviço Social e Educação no estado da Paraíba (1980-2016).

Nº	AUTOR (A)	TÍTULO	TIPO	CAMPO	TEMAS ARTICULADOS A ED. POPULAR	LOCAL	ANO
1	RAMOS, Maria José Ferreira	O animador de CEB – Educação Popular	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1983
2	ASSIS, Isabel Cristina Marinho de	A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PARTIDO POLÍTICO: um estudo da ação educativa do PT em Formosa- -GO	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1984

3	MARACAJÁ, Eneida Agra	O TEATRO NA EDUCAÇÃO POPULAR: uma experiência com os favelados do bairro de Mandacaru, João Pessoa, PB.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1985
4	FREITAS, Clara M <sup>ª</sup> . Silvestre Monteiro de	A dimensão Educativa em uma organiza- ção popular	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	1986
5	MACIEL, Maria Helena Ribeiro	A COMUNIDA- DE ECLESIAL DE BASE: um espaço para a educação popular	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1986
6	FERREIRA, Rinaldo Cardoso	O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DE RECIFE – MCP: expressão edu- cacional de uma proposta política de mudanças.	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	1986
7	SOUZA, Francisca B. de	A questão da Educação Popu- lar na Sociedade Brasileira (1960 – 1980).	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1987



8	BRITO, Laura Maria de Farias	ANIMADORES DE COMU- NIDADE EM PROCESSO DE FORMAÇÃO: a proposta de formação de animadores de comunidade da Arquidiocese da Paraíba.	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	1987
9	SCOCU- GLIA, Afonso Celso.	EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM PAULO FREIRE: da transformação da consciência à organização das classes populares.	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	1988
10	<u>TEMO-</u> <u>TEO.</u> <u>Lúcia</u> <u>Maria</u>	MALVINAS, UMA EXPERIENCIA EM EDUCACAO POPULAR- 01/09/1988	Dissertação	Educação	Educação de Adultos	UFPB	1988
11	NEVES, Mary Yale Ro- drigues	ANALISE DA PRATICA EDU- CATIVA - projeto de educação in- tegrada em área rurais - trabalho e educação popular no meio rural (peiar) - 01/06/1990	Dissertação	Serviço Social	Práticas Educativas	UFPB	1990
12	TEXEIRA, Dirce de Melo	EDUCACAO POPULAR NA FORMACAO DO ASSISTENTE SOCIAL - 01/12/1991	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	1992

13	SILVA, José Barbosa da	ASSESSORA- MENTO POPU- LAR: um estudo do serviço de educação popu- lar (SEDUP).	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	1992
14	SOUSA, Rozenval de Al- meida e	A PEDAGOGIA DE INICIAÇÃO NA CULTURA DO TRABALHO: a aquisição do saber de três homens no campo e na cidade.	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	1993
15	OLI- VEIRA, Ivanilde Apoluce- no de	A INTERAÇÃO ENTRE OS SABERES NA PRÁTICA EDU- CATIVA POPU- LAR: estudo de uma experiência escolar.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1994
16	SILVA, Sônia Maria Cândido da	O COLETIVO DE PROJETOS POPULARES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a experiência de sua articulação e organização durante a gestão popular do Recife (1985 a 1988).	Dissertação	Educação	Educação de Adultos	UFPB	1994

17	BARROS, Francisca Argentina Gois	MOVIMENTO DE EDUCACAO DE BASE (MEB) EM SERGIPE: 1961-1964 = uma reconstrução histórica - 01/12/1994	Dissertação	Educação	Educação de Adultos	UFPB	1995
18	FERREIRA, Ronaldo Barbosa	AS CEBS NOS ANOS 70: concepções e práticas político-educativas.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1996
19	JESINE, Edineide Mesquita	UNIVERSIDADE E MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR: o sonho possível- Uma análise da prática extensionista do SEAMPO – UFPB.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	1997
20	BUENO, Rovilson José	A Produção do Saber em Física.	Dissertação	Educação	Educação Física	UFPB	1998
21	ZORZO, Vicente Palotti	O IMAGINÁRIO DOS EDUCADORES: um estudo junto às alfabetizadoras de um projeto de educação popular.	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	1999
22	MATOS, Francisco Thadeu Carvalho	As Representações Sociais dos Trabalhadores – Alunos da Construção Civil, sobre a Escola Zé Peão.	Dissertação	Educação	Educação	UFPB	1999

23	MENDES, Eliza Magna Barbosa	O TEATRO DO OPRIMIDO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DE UM SER CRÍTICO/LIBERTADOR.	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	2000
24	CARDOSO, Gil Célio Castro	DESENVOLVIMENTO LOCAL E EDUCAÇÃO POPULAR: uma análise da experiência realizada em Fortaleza – CE.	Dissertação	Educação	Desenvolvimento Local	UFPB	2000
25	SOUZA, Liane Maciel de Almeida	Formação de Odontólogos na UFS: do Currículo a prática extensionista como opção de Educação Popular. - 01/12/2000	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	2000
26	LACERDA, Carlos Guedes	EDUCAÇÃO POPULAR E REDES DIGITAIS: viagem através dos espelhos.	Dissertação	Educação	Tecnologia da informação e comunicação	UFPB	2001
27	GIACOMELLI, Gabriele	"Igreja viva": uma análise da dimensão educativa da ação pastoral popular da arquidiocese da Paraíba. (1966-1973).	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2001

28	ROSSI, Hector Jorge	MÚSICA E MUDANÇA: uma experiência de educação popular pela música.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2001
29	MELO, José Ronaldo Batista	AÇÃO POLÍTICA E A EXPANSÃO DA ESCOLA SEGUNDÁRIA EM ALAGOAS: o caso do Colégio Estadual Hum- berto Mendes.	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	2001
30	BAR- BOSA, Maria do Socorro Borges	LIÇÕES DAS LUTAS DOS TRABALHA- DORES DE MANDACARU. João Pessoa/PB 1976-90.	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	2001
31	LEITE, Jany Mery Alencar	O ZÉ PEÃO EM CENA: o projeto político/ pedagógico sob o prisma da identidade.	Dissertação	Educação	Educação de Adultos	UFPB	2002
32	SOARES, João Joaquim	REVISITANDO O LÚDICO NO SABER POPU- LAR: as brinca- deiras infantis populares na escola pública.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2002
33	SILVA, Maria das Graças Amaro da	IMAGENS EM MOVIMENTO: CEDOP e o vídeo popular.	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	2002

34	OLI-VEIRA, Maria Verônica Araújo de Santa Cruz	A Educação Popular em Saúde e a Prática dos Agentes de Controle das Endemias de Camaragibe: uma ciranda que acaba de começar. - 01/04/2002	Dissertação	Educação	Saúde	UFPB	2002
35	RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO PARA O ENSINO DO CAMPO: Conforme a percepção dos docentes da I turma, na cidade de Bananeiras - PB.	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	2003
36	GUSMÃO, Ana Lúcia Duarte	PROJETO DA LINHA: ação social e educação na afirmação dos direitos e cidadania da criança e do adolescente.	Dissertação	Educação	Criança e Adolescente	UFPB	2003

37	CARVALHO, Bernadina Silva de	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: um estudo de caso realizado nos Municípios de Pitimbu e assunção/PB.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2003
38	LEITE; Cleide de Amorim	POLITECNIA: um estudo do conceito possibilidades e limites em sua aplicabilidade	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2003
39	TANAKA, Harue	ESCOLA DE SAMBA MALANDROS DO MORRO: um espaço de educação popular.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2003
40	NASCIMENTO, Luciana Silva do	ESTRATEGISTAS DO URBANO Educação Popular na construção da Vida Urbana em João Pessoa/PB: A experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara	Dissertação	Educação	Desenvolvimento Local	UFPB	2003

41	MELO, Maria das Graças Vital de	CENSO E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2003
42	LIMA, Rosângela de Araújo	DESCONSTRUINDO O SILÊNCIO ENTRE MOVIMENTO FEMINISTA CONTEMPORÂNEO E O HOMOEROTISMO FEMININO: perspectivas educativas.	Dissertação	Educação	Movimento Feminista	UFPB	2003
43	WANDERLEY, Alba Cleide Calado	MEMÓRIAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA INFORMAÇÃO DO ROSÁRIO DE POMBAL-PB: como experiência em Educação Popular.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2004
44	AMORIM, Ana Luisa Nogueira de	O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR: (im) possibilidades na escola pública.	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	2005



45	RODRIGUES, Ana Paula Soares Loureiro	EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES POPULARES: a experiência do Projeto de Beira da Lima	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	2006
46	SILVA, Isaac Alexandre da	JUVENTUDE E CIDADANIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: contribuição e limites da PJMP, na Arquidiocese da Paraíba (1981-2006).	Dissertação	Educação	Juventude	UFPB	2006
47	SILVA, José Carlos	EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE E INSTITUCIONALIZAÇÃO.	Dissertação	Educação	Saúde	UFPB	2006
48	SERPA, Lúcia Gomes	TEATRO E CONSCIENTIZAÇÃO; um olhar sobre o movimento "Bailei na Curva" (1983-1985)	Dissertação	Educação	Organização e Movimento Popular	UFPB	2006
49	LUCCENA, Maria das Graças Lucena	EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: Abordagem Intergeracional do Alcoolismo numa Unidade de Saúde da Família	Dissertação	Educação	Saúde	UFPB	2006

50	SILVA, Nelsânica Batista da	EDUCAÇÃO POPULAR E SUBJETIVIDA- DE NA FEIRA AGROECOLÓ- GICA.	Dissertação	Educação	Educação	UFPB	2006
51	OLI- VEIRA, Dimas Lucena de	LEITURA E CIBERCULTURA; Navegando em oceanos Peda- gógicos ou por uma Educação Popular Nunca de Antes Nave- gada.	Tese	Educação	Tecnologia da informa- ção e comu- nicção	UFPB	2006
52	SILVA, Walberto Barros da	A PEDAGOGIA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE E AS CONTRI- BUIÇÕES DA PROGRAMA- ÇÃO NEURO- LINGUÍSTICA: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular	Dissertação	Educação	Tecnologia da informa- ção e comu- nicção	UFPB	2006
53	PEREIRA, Ernan- des de Queiroz	A Contribuição da Educação Popular na Or- ganização dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo: Do Acampamento ao Assentamen- to: Quais os Desafios?	Dissertação	Educação	Organi- zação e Movimento Popular	UFPB	2007

54	VERAS, Clédia Inês Matos	O Curso Prolongado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Ceará e o Processo de Formação Política da	Dissertação	Educação	Educação e Movimentos Sociais	UFPB	2007
55	COSTA, Isabel Marinho da	O ciberespaço como ambiente de aprendizagem significativa: Um estudo de caso no orkut das comunidades referentes ao educador Paulo Freire	Dissertação	Educação	Tecnologia da informação e comunicação	UFPB	2007
56	MOURA, José Nivaldo Xavier	Pedagogia de Projetos: a prática educativa na perspectiva da escola cidadã.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2007
57	BARROS, Oscar Ferreira	Educação popular ribeirinha: um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na amazônia paraense.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2007

58	CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes	Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural na Amazônia: uma leitura a partir da pedagogia do movimento dos atingidos por barragem	Dissertação	Educação	Organização e Movimento Popular	UFPB	2007
59	RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva	Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais de educação popular em saúde.	Tese	Educação	Saúde	UFPB	2007
60	ALMEIDA, Maria das Graças Correia de	Educação Popular e Biologia do Conhecimento: histórias de gente, emoção e algas azuis	Tese	Educação	Biologia	UFPB	2007
61	ROSAS, Agostinho da Silva	Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire	Tese	Educação	Criatividade	UFPB	2008
62	MAGALHÃES, Daniel Alves	A Filosofia Pragmatista aplica-se na Educação Popular?	Tese	Educação	Filosofia	UFPB	2008

63	FEI-TOZA, Ronney da Silva	Movimento de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva da Educação Popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos	Tese	Educação	Organização e Movimento Popular	UFPB	2008
64	SANTOS, Maria Verônica do Nascimento Fernandes	O PROCESSO PARTICIPATIVO DOS IDOSOS NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE: Estudo da Experiência do Movimento	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2009
65	MACHADO, Aline Maria Batista	Organizações não governamentais (ONGs): Trajetórias, concepções e práticas em educação popular	Tese	Educação	Organização e Movimento Popular	UFPB	2009
66	FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza	ENTRE O VELHO E OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS: A disputa de representações da trajetória política-educacional.	Tese	Educação	Educação e Movimentos Sociais	UFPB	2009

67	MAN-GUEIRA, Jeanne Maria Oliveira	Trajetória de uma Associação de Catadores (as) de Material Reciclável no Seminário Paraibano	Dissertação	Educação	Saberes	UFPB	2011
68	SILVA, Jose Roberto da	CONSTRUÇÃO DE SABERES NA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA: um estudo sobre o conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente no município de João Pessoa	Dissertação	Educação	Saberes	UFPB	2011
69	DUARTE, Claudia Costa	PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO: uma instância de formação de educadores de jovens e adultos	Dissertação	Educação	EJA	UFPB	2011
70	PETU-CO, Denis Roberto da Silva	Entre Imagens e Palavras: o discurso de uma Campanha de Prevenção ao Crack	Dissertação	Educação	Saúde	UFPB	2011
71	LEITE, Maria de Lourdes Souza	EDUCAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: a V Feira Paraibana de Ecosol	Dissertação	Educação	Economia solidária	UFPB	2011

72	SANTOS, Laurineide Laureano dos	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: uma análise sobre o sistema municipal de ensino do município de João Pessoa/PB	Dissertação	Educação	Participação Popular	UFPB	2011
73	CORREIA, Deyse Morgana das Neves	EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PRONERA/ UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular	Dissertação	Educação	Educação do Campo	UFPB	2011
74	PEREIRA, Francy Webster de	A PARTICIPAÇÃO POPULAR EM CONSELHO LOCAL DE SAÚDE DE CAMAÇARI BA: um olhar a partir do envolvimento dos usuários	Dissertação	Educação	Participação popular	UFPB	2011
75	ARAÚJO, Monalisa Porto	A relação de saberes na construção de uma Escola Popular do Campo	Dissertação	Educação	Saberes	UFPB	2011

76	SOUZA, Luciano Batista de	TEOLOGIA DA ENXADA E EDU- CAÇÃO POPU- LAR: afinidades, convergências e complementa- riedades	Dissertação	Educação	Participação popular	UFPB	2011
77	COSTA, Lucinete Gadelha da.	A EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do amazonas	Tese	Educação	Educação do Campo	UFPB	2012
78	CAVAL- CANTE, Arlu da Silva	Egressos do Programa Brasil Alfabetizado no Município de Conde/Pb e os desafios sobre continuidade de escolarização em EJA	Dissertação	Educação	EJA	UFPB	2012
79	BATISTA, Patrícia Serpa de Souza	ÉTICA NO CUIDADO EM SAÚDE E NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR	Tese	Educação	Saúde	UFPB	2012
80	COSTA, Dalva Maiza Medeiros	O PRONERA NO ESTADO DA PARÁIBA (1998- 2008): avanços e limites	Dissertação	Educação	Educação do Campo	UFPB	2012



81	SANTANA, Clecia Rufino de	EDUCAÇÃO POPULAR EM ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: a prática educativa de incubadoras de empreendimentos solidários populares	Tese	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2012
82	MENEZES, Ana Celia Silva	EDUCAÇÃO DO CAMPO: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social	Dissertação	Educação	Educação do campo	UFPB	2012
83	LIMA, Francisco das Chagas Galvão de	PASTORAL DE JUVENTUDE DO MEIO POPULAR: práticas educativas e cidadania	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPB	2012
84	SILVA, Nelsania Batista da	SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: um olhar a partir dos sujeitos das feiras agroecológicas solidárias populares	Tese	Educação	Subjetividade	UFPB	2012
85	SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa	PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano	Dissertação	Educação	EJA	UFPB	2012

86	RODRIGUES, Ana Claudia da Silva	O CURSO PRO-EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCANDO CAMPONES: identidades e reconhecimento	Tese	Educação	EJA	UFPB	2012
87	SILVA, Marília de Oliveira da	Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde	Tese	Educação	Saúde	UFPB	2013
88	BARRETO, Betânia Maria Vilas Bôas	Formação Universitária e Educação Popular: convergências com a Espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão.	Tese	Educação	Formação	UFPB	2013
89	SANTANA, Marcelo da Fonseca	Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire: Regularidades e dispersões.	Tese	Educação	Discurso pedagógico	UFPB	2013
90	MEIRA, Iranete de Araújo	A relação entre escolarização pública e o contexto da Escola do campo: Um estudo de caso no município de Boa Vista/PB	Dissertação	Educação	Educação de campo	UFPB	2013
91	FURTADO, Quezia Vila Flor	Jovens e o espaço escolar em fracasso: táticas de resistência no processo de escolarização	Tese	Educação	Práticas educativas	UFPB	2013

92	LINS, Lucicléa Teixeira	Autogestão e utopia na práxis dos movimentos sociais	Tese	Educação	Organização e movimento social	UFPB	2013
93	ALCANTRA, Marcos Angelus Miranda de	O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I	Dissertação	Educação	EJA	UFPB	2013
94	LORENZO, Ivanalda Dantas Nobrega Di	Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Tese	Educação	Educação do campo	UFPB	2013
95	COSTA, Francisco Xavier Santos	A lei 9394/96 LDB e economia solidária: uma tentativa de diálogo	Dissertação	Educação	Economia Solidária	UFPB	2013
96	SILVA, José Amarildo Alves da	Formação, produção de saberes e da identidade docente: desafios e possibilidades de redimensionamento das práticas pedagógicas	Tese	Educação	Práticas educativas	UFPB	2013

97	LIMA, Lucileide Paz Ferreira de	A 1ª turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos	Dissertação	Educação	Educação do campo	UFPB	2013
98	BEZERRA, Maria do Socorro Soares	Ecos e silenciamentos na luta do Padre Josimo junto aos movimentos sociais da região do Bico do Papagaio-TO na década de 1980	Dissertação	Educação	Organização e movimento social	UFPB	2013
99	BEZERRA, Andreza Raquel Cirne	Educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a relação de saberes escolares e cotidianidades.	Dissertação	Educação	EJA	UFPB	2013
100	NEVES, Gildivan Francisco das	História e memória da luta do povo de Alagamar :experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a educação popular	Dissertação	Educação	Práticas educativas	UFPB	2014

101	SOUSA, John Alex Xavier de	Permanências e mudanças no ensino de história na Universidade do Tabuleiro (UNITAB), no município de Bananeiras-PB	Tese	Educação	Educação do campo	UFPB	2014
102	SILVA FILHO, Luiz Gomes da	Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN	Dissertação	Educação	Educação do campo	UFPB	2014
103	LIMA, Edna Ribeiro Ferreira de	Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos.	Dissertação	Educação	EJA	UFPB	2014
104	SOUZA, Karla Tereza Amélia Fornari de	Educação do campo e emancipação humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco	Dissertação	Educação	Educação do campo	UFPB	2014

105	SILVA, Verônica Pessoa da	No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e dos aprendizados populares no Nordeste brasileiro.	Tese	Educação	Saberes	UFPB	2014
106	FALCÃO, Emmanuel Fernandes	Extensão popular: caminhos para a emancipação	Dissertação	Educação	Extensão	UFPB	2014
107	SANTOS, Ednaldo Alves dos	Construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola do campo	Dissertação	Educação	Educação do campo	UFPB	2014
108	ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de	Educação do campo - campos de disputas: um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira	Tese	Educação	Educação do campo	UFPB	2014
109	CUNHA, Roseana Cavalcanti da	Turismo sexual infantojuvenil: um desafio para a educação popular	Tese	Educação	Turismo sexual	UFPB	2014
110	SILVA JÚNIOR, Carlos Augusto da	Fundação Dom José Maria Pires: uma experiência de educação popular -Serra Redonda-PB	Dissertação	Educação	Formação	UFPB	2014

111	SILVA, Cícero Pedroza da	Coco de roda novo quilombo: saberes da cul- tura popular e práticas de edu- cação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB	Dissertação	Educação	Saberes	UFPB	2014
112	NASCI- MENTO, Vânia Barbosa	O processo de aproximação da educação popular com as práticas de edu- cação em saúde no sesc e o seu significado	Dissertação	Educação	Saúde	UFPB	2015
113	CA- NANÉA, Fer- nando Antonio Abath Luna Cardoso	Educação popu- lar e identidade: navegando com a associação artístico-cultural de Cabedelo	Tese	Educação	Identidade	UFPB	2015
114	DANTAS, Maria Josevâ- nia	Cenopoesia, a arte em todo ser: das especifi- cidades artísticas às interseções com a educação popular	Dissertação	Educação	Cenopoesia	UFPB	2015

115	SANTOS, Thayne Krause Lima Brito	Educação do campo e participação: análise da produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de pedagogia do campo/ufpb	Dissertação	Educação	Participação	UFPB	2015
116	SOUSA, Israel Soares de	Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas	TESE	Educação	Práticas educativas	UFPB	2015
117	CRUZ, Pedro José Santos Carneiro	Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular	Tese	Educação	Saúde	UFPB	2015
118	SILVA, Edna Maria Lopes da	Lição de coisas no século XIX e seus reatamentos para uma educação aberta aos saberes dos educandos	Tese	Educação	Práticas educativas	UFPB	2015
119	SANTOS, Andreia Barbosa dos	Contribuições da extensão popular na educação de educadores: experiências, alteridade e diálogo	Tese	Educação	Extensão popular	UFPB	2015
120	SILVA, Silvana Lúcia de Araújo	Angicos e a gnosiologia freireana no advento histórico e político da educação popular no Brasil	Tese	Educação	Práticas educativas	UFPB	2015



121	GALIZA, Cinthia Jaqueline Rodrigues Bezerra	Educação transgeracional sistêmica: uma prática educativa popular de cuidado integral em saúde.	Tese	Educação	Saúde	UFPB	2015
122	PRADO, Ernande Valentino	Estamos construindo uma catedral: história oral de vida de três trabalhadoras do sistema único de saúde	Dissertação	Educação	Saúde	UFPB	2015
123	SOARES, Ellaila Andrius de M.	A educação popular nas pós-graduações em educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na região nordeste	Dissertação	Educação	Pós-graduações	UFPB	2016
124	LIMA, Maria Da Luz dos Santos	Projeto comunitário – PROCEP (1987-1994) no assentamento Baixio-Riachão PB: uma experiência de educação popular do campo	Dissertação	Educação	Projeto comunitário	UFPB	2016

125	CORREIA, Deyse Morgana das Neves	Educação do campo no ensino superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de licenciatura em pedagogia do pronera/ufpb	Tese	Educação	Educação do campo	UFPB	2016
126	PEREIRA, Fabíola Andrade	Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da universidade da maturidade no Tocantins	Tese	Educação	Práticas educativas	UFPB	2016
127	MORAIS, Maria do Socorro Trindade	Educação popular na graduação em medicina: aprendizados, desafios e possibilidades	Tese	Educação	Saúde	UFPB	2016
128	VASCONCELOS, Benedito Clarete de	A arte da contação de histórias: uma experiência de cuidado no projeto de extensão palhasus	Dissertação	Educação	A arte de contar histórias	UFPB	2016

Isto posto, os resultados obtidos serão apresentados nas tabelas a seguir para melhor visualização e interpretação dos dados.

Tabela 1 - Distribuições das produções pesquisadas conforme área das pós-graduações.

ÁREAS	QUANT. (Nº)	PER (%)
Educação	127	99%
Serviço Social	1	1%
TOTAL	128	100%

Fonte: Fonte primária

Na tabela nº 1 apresentamos as distribuições das produções pesquisadas conforme área das pós-graduações. Os dados revelam que 99% das produções pesquisadas são da área de Educação. Revelando, assim, que a produção do conhecimento acerca da educação popular na área de Serviço Social tem se mostrado incipiente. O que nos permite relatar que nesses trinta e nove anos não avançou o diálogo entre a educação popular e o serviço social nas pós-graduações paraibanas.

Tabela 2 - Distribuições das produções pesquisadas conforme as décadas.

DÉCADAS	QUANT. (Nº)	PER (%)
1980 -1989	10	8%
1990-1999	12	9%
2000-2010	44	35%

2011-2016	62	48%
TOTAL	128	100%

Fonte: Fonte primária

Na tabela nº 2 temos as produções distribuídas conforme as décadas de acordo com o recorte temporal de 1980 a 2016. Onde constatamos que 8% são da década de 1980-1989, 9% da década de 1990-1999, 35% da década de 2000-2010, 48% dos anos de 2011-2016. Notamos que a produção do conhecimento acerca da temática discutida vem aumentando, sobretudo, nos últimos seis anos onde houve 48% das produções. Isso significa que as pós-graduações paraibanas, sobretudo da área de educação, continuam investigando acerca da educação popular, indo na contramão daqueles que insistem em afirmar que este é um tema superado.

Tabela 3 - Distribuição das produções pesquisadas conforme nível (mestrado ou doutorado).

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANT. (Nº)	PER (%)
Dissertações	94	73%
Teses	34	27%
Total	128	100%

Fonte: Fonte primária.

Na tabela nº 3 apresentamos as produções pesquisadas conforme nível (mestrado ou doutorado). Os resultados constataram que a produção se mostrou maior em nível de mestrado, sendo 73% dissertações, e menor no nível do doutorado, com 27% de teses. Podemos apontar que este fato deve-se a razão de o doutorado inserir-se no interior das pós-graduações anos após os mestrados. E no caso da área de Serviço Social, ainda não há o nível doutoral no estado da Paraíba.

Tabela 4 - Gênero dos pesquisadores (as) das produções investigadas

GÊNERO	QUANT. (Nº)	PER (%)
Feminino	85	66%
Masculino	43	34%
TOTAL	128	100%

Fonte: Fonte primária.

A tabela nº 4 revela o gênero dos (as) pesquisadores (as) das produções investigadas. Dentre as produções foi possível perceber que nesses trinta e seis anos a produção do conhecimento acerca da temática se mostrou maior entre as mulheres, com 66% produções, e menor entre os homens, com 34%. Atribuímos este resultado ao quadro histórico no qual se desenvolvem os cursos de Pedagogia e Serviço Social, uma vez que, ambos trazem arraigados em si, a tradição de

cursos majoritariamente femininos, o qual permanece nos dias contemporâneos. A preocupação com a desigualdade de sexo e gênero e, especialmente com a desvalorização das representações do feminino, implica, segundo Carvalho e Pereira (2003), considerar múltiplos aspectos, por um lado, as condições de desvantagem social, econômica e política, bem como as situações de opressão específica de gênero que ainda se abatem sobre as mulheres; por outro lado, as repercussões da mudança dos papéis e das identidades femininas nas próprias relações de gênero, expressas igualmente em problemáticas masculinas e de homens. As autoras ressaltam, também, que as relações de gênero são relações de poder em que o pólo feminino é subjugado e desvalorizado.

Tabela 5 - Temáticas articuladas a educação popular nas produções pesquisadas

TEMÁTICAS	QUANT. (Nº)	PER (%)
1. Práticas Educativas	29	23%
2. Organização e Movimento Popular	15	12%
3. Formação	10	7%
4. Tecnologia da informação e comunicação	04	3%
5. Saúde	11	8%
6. Educação de Adultos	04	3%
7. Desenvolvimento Local	02	1,5%

8. Educação e Movimentos Sociais	02	1,5%
9. Educação	02	1,5%
10. Criança e Adolescente	01	0,9%
11. Juventude	01	0,9%
12. Educação Física	01	0,9%
13. Movimento Feminista	01	0,9%
14. Biologia	01	0,9%
15. Criatividade	01	0,9%
16. Filosofia	01	0,9%
17. Identidade	01	0,9%
18. Projeto comunitário	01	0,9%
19. Cenopoesia	01	0,9%
20. Pós-graduações	01	0,9%
21. Participação	04	3%
22. Extensão Popular	02	1,5%
23. A arte de contar histórias	01	0,9%
24. Envelhecimento	01	0,9%
25. Educação do campo	13	10,1%
26. Saberes	05	4%

27. EJA	07	5%
28. Economia solidária	02	1,5%
29. Subjetividade	01	0,9%
30. Turismo sexual	01	0,9%
31. Discurso pedagógico	01	0,9%
TOTAL	128	100%

Fonte: Fonte primária.

A tabela nº 5 apresenta o quantitativo e percentual das temáticas articuladas à educação popular nas produções pesquisadas. Assim, nas 128 produções pesquisadas, 23% se referem às práticas educativas, 12% organização e movimento popular, 7% formação, 3% tecnologia da informação e comunicação, 8% saúde, 3% educação de adultos, 1,5% desenvolvimento local, 1,5% educação e movimentos sociais, 1,5% educação, 0,9% criança e adolescente, 0,9% juventude, 0,9% educação física, 0,9% movimento feminista, 0,9% biologia, 0,9% criatividade, 0,9% filosofia, 0,9% identidade, 0,9% projeto comunitário, 0,9% cenopoesia, 0,9% pós-graduações, 3% participação, 1,5% extensão popular, 0,9% a arte de contar histórias, 0,9% envelhecimento, 10,1% educação do campo, 4% saberes, 5% EJA, 1,5% economia solidária, 0,9% subjetividade, 0,9% turismo sexual, e 0,9% discurso pedagógico.



Tabela 6 - Cruzamento das variáveis gênero, nível e área

CRUZAN- DO GÊNE- RO, NÍVEL E ÁREA	QUANT. (Nº)				PER (%)			
	Mestrado em Educa- ção	Mes- trado em Serviço Social	Douto- rado em Educa- ção	Douto- rado em Serviço Social	Mestra- do em Educa- ção	Mes- trado em Serviço Social	Douto- rado em Educa- ção	Dou- torado em Serviço Social
Feminino	59	01	25	0	46%	1%	20%	0%
Masculino	34	0	09	0	26%	0%	7%	0%
Total Parcial	94		34		73%		27%	
Total Geral	128				100%			

Fonte: Fonte primária.

A tabela nº 6 dispõe o cruzamento dos dados da pesquisa quanto ao gênero, nível e a área que o sujeito desenvolveu sua produção do conhecimento. A partir disso evidenciamos que 73% são dissertações e 27% teses, sendo que, área de educação o nível mestrado equivale a 72% (sendo 46% do gênero feminino e 26% do gênero masculino) ao passo que 1% o nível é mestrado da área de Serviço Social (sendo esse 1% do gênero feminino). Além disso, no que se refere às teses de doutorado todas são da área de educação, visto que não existe nível de doutoramento em Serviço Social na pós-graduação paraibana. E destes 27% de teses, 20% advém de mulheres e 7% de homens. Portanto, este cruzamento de dados nos revela que tanto no nível de mestrado como no nível de doutorado na área da educação, o maior número de produções pesquisadas tem como autoras as mulheres. Esse resultado apresentado pode estar relacionado, como já foi mencionado, ao perfil que os cursos de Serviço Social e Educação tem apresentado historicamente como cursos composto em sua maioria por mulheres.

Tabela 7 - Categorização das produções encontradas quanto a seu referencial teórico-metodológico

REFERENCIAL TEÓRICO	QUANT. (Nº)	PER (%)
Crítico	108	84 %
Conservador	0	-
Não fica clara a opção teórico-metodológica	20	16 %
TOTAL	128	100%

Fonte: Fonte primária.

Na tabela nº 7 fizemos uma análise das produções pesquisadas quanto a seu referencial teórico-metodológico, a partir dos resumos das produções pesquisadas, a fim de verificar se as mesmas seguem um referencial crítico ou conservador. Os resultados demonstraram que a maioria (84%) das produções seguem uma ótica crítica, nenhuma apresenta uma perspectiva conservadora, porém, em muitas delas (16%) não foi possível identificar qual referencial teórico seguia, demonstrando resumos insuficientes quanto as categorias e perspectivas teóricas-metodológicas. Contudo, a maioria dos resultados nos leva a inferir que a educação popular tem se mantido maior a partir de uma perspectiva crítica, o que legitima seu direcionamento político e social e reafirma a colocação de Freire (2015) quando diz que uma das tarefas da educação popular é procurar por meio da compreensão crítica dos conflitos sociais libertar os oprimidos das amarras do opressor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa do tipo “Estado da Arte” nos possibilita inferir que a mesma nunca se esgota pela continuidade de produções, bem como pela possibilidade de ter escapado algumas produções durante o levantamento bibliográfico.

Isso posto, os resultados obtidos nos permitem apontar que, apesar de relevante, visto que estimula a educação dialógica, crítica, dialética e que considera os saberes populares tanto quanto os científicos, a educação popular tem sido uma temática pouco debatida na área do Serviço Social da Paraíba, mas permanece presente na área de Educação reafirmando sua perspectiva crítica, sobretudo pelo fato da Universidade Federal da Paraíba ter uma linha de Pesquisa em Educação Popular no seu Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ. Ademais, dentre as 128 produções pesquisadas, 84% apostam numa ótica teórico-metodológica crítica, o que nos permite reafirmar as contribuições que a educação popular pode trazer para o Serviço Social por apostar não só numa educação crítica e dialógica, mas pelo fato de estimular a participação e mobilização social, o que condiz com o Projeto Ético-Político da nossa profissão.

Portanto, entendemos que nossa pesquisa contribui não só com os estudos e pesquisas do nosso Grupo de pesquisa e, conseqüentemente, com o avanço do tema nos cursos de Graduação em Serviço Social e Pós-Graduação em Educação da UFPB, mas também incentiva à participação e formação de novos pesquisadores dedicados ao tema e resulta numa relevante contribuição a Paraíba e ao Brasil, a partir do desvelamento de novos fatos e visões acerca da temática da educação popular.

## **REFERÊNCIAS**

CARVALHO, M.E.P.; PEREIRA, M.Z.C. (Org.) **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: UFPB, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FALEIROS, V.P. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento? **Serviço social e sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 84. p. 21-36, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 - 1998. São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com\\_booklibrary/ebooks/ejaea.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/ejaea.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

IAMAMOTO, M.V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília, 2002.

NETTO, J.P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991.

SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 1 v.



## A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DESAFIO DA PESQUISA NA SAÚDE COLETIVA

Lucia Conde de Oliveira<sup>15</sup>  
Maria Marlene Marques Ávila<sup>16</sup>  
Fabiana Sales Vitoriano Uchoa<sup>17</sup>  
Ilvana Lima Verde Gomes<sup>18</sup>  
Hermínia Maria Sousa da Ponte<sup>19</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Nesse texto, apresentamos algumas reflexões sobre os desafios de uma pesquisa participante, com base no estudo “Participação Popular na Estratégia Saúde da Família”<sup>20</sup> realizado em cinco Centros de Saúde da Família (CSF), da Secretaria Regional IV em Fortaleza-Ceará.

Referido estudo, contou com a participação de estudantes, tanto de iniciação científica, como do Programa de Educação para o Trabalho em Saúde - PET-Saúde, que caracterizou-se como PET – Saúde da Família (PET-SF) e professores de graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), além de trabalhadores de saúde e preceptores dos CSF e membros da

---

15 Universidade Estadual do Ceará

16 Universidade Estadual do Ceará

17 Prefeitura Municipal de Fortaleza / Secretaria Municipal de Saúde

18 Universidade Estadual do Ceará

19 Prefeitura Municipal de Sobral/Secretaria da Saúde e Ação Social

20 Financiada pelo CNPq, por meio do Edital MCT/CNPq no. 14/2009.

equipe da Residência Multiprofissional de Saúde da Família e Comunidade (RMSFC).

O PET-Saúde é um programa interministerial – Saúde e Educação – considerado estratégico para a Política Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde destinada à formação de trabalhadores de saúde mais sintonizados com as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS).

A pesquisa “Participação Popular na Estratégia Saúde da Família”, como uma das ações do PET-SF teve como objetivo principal propiciar aos alunos e docentes dos cursos de graduação da área da saúde da UECE, processo de ensino-aprendizagem, mediado pela realidade social no contexto dos CSF, visando promover interdisciplinaridade e integração entre diferentes sujeitos – da academia, dos serviços e da comunidade. O PET-Saúde possibilitou aos alunos e docentes uma aproximação com a realidade concreta da população usuária do SUS, e, portanto, contribuiu nesse processo para uma formação conectada com a realidade social.

O grupo de pesquisadores docentes envolvidos na pesquisa se caracterizava pela multiprofissionalidade e pela inserção no campo da Saúde Coletiva, daí nossas reflexões nesse texto situam-se no contexto da produção científica nesse campo de conhecimentos e práticas, bem como sobre os limites e possibilidades da interdisciplinaridade na produção do conhecimento. Além disso, por se tratar de uma pesquisa participante temos a pretensão de discutir sobre a relação do conhecimento científico e o saber popular na produção científica engajada, comprometida com a transformação social.

Os professores, estudantes e trabalhadores de saúde envolvidos na pesquisa eram oriundos de diferentes campos disciplinares e práticas sociais: enfermagem, educação física, geografia, medicina, nutrição, odontologia, psicologia e serviço

social. Essa conformação do grupo e o objetivo de produção de conhecimentos contextualizados com o meio social o caracterizava como integrante de um novo paradigma em saúde, a Saúde Coletiva, um campo de saberes e práticas que possui uma história gestada no contexto do movimento da Reforma Sanitária brasileira (PAIM; ALMEIDA FILHO, 2000; CAMPOS, 2000; NUNES, 2005). Conforme Nunes (2005), nesse novo campo de conhecimento, o conceito de Saúde Coletiva é uma criação nacional.

A Saúde Coletiva surge como crítica ao modelo biomédico e à tradicional saúde pública, que não atende às necessidades de saúde das populações. Assim, discute a construção de uma proposta de reforma social para o Brasil tendo como eixo a saúde. Esse debate entra em sintonia com os movimentos de Reforma Sanitária em curso em vários países, inclusive o Brasil. Conforme Nunes (2005), essa crítica buscou compreender as relações entre Estado e sociedade, fundamentando-se na teoria social crítica de Marx, nas contribuições de Michel Foucault e nas discussões da antipsiquiatria.

Nesse contexto, a Saúde Coletiva tem uma expressão concreta da sua organização na Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), como um sujeito coletivo que passa a pensar a formação de recursos humanos com outro perfil para a saúde e congrega “os conhecimentos que se encontravam dispersos nas escolas de saúde pública, departamentos de Medicina Preventiva e Social e nos primeiros cursos de Medicina social” (NUNES, 2005, p. 25).

A denúncia da situação sanitária brasileira e o anúncio de uma nova proposta fazem da Saúde Coletiva, na sua origem, um saber e uma prática engajadas na busca de compreender a saúde não apenas como biológica, mas também social, e propor alternativas de mudança comprometidas com a democratização



da saúde. Nesse movimento, a interlocução com as ciências sociais trouxe um aporte teórico e metodológico importante para a constituição do campo (CARVALHO, 1997).

Nessa aproximação com as ciências sociais, as metodologias qualitativas passaram a compor o debate epistemológico do novo campo. Dessa forma, a pesquisa social em saúde, numa abordagem qualitativa, apresenta novas possibilidades de intervenção, decorrentes não somente de novas formas de apreensão e compreensão dos fenômenos relacionados ao processo saúde-doença, como também da maior valorização dos fatores inerentes a tais fenômenos, relacionados ao homem e ao meio. Isso, se por um lado, é mais coerente com a compreensão de saúde pautada na promoção, por outro, esbarra no modelo biomédico ainda hegemônico na formação dos trabalhadores de saúde, a qual conforma o método investigativo pautado na “neutralidade”, com clara oposição entre sujeito e objeto.

Contudo, na pesquisa social, pesquisador e pesquisados “por razões culturais, de classe, de idade, de religião ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade, [...] tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (MINAYO, 2008, p. 41). E no estudo ora relatado, essa característica foi reconhecida e vivenciada na sua inteireza.

Outro aspecto a ser enfatizado é o fato da abordagem qualitativa pressupor o exercício da crítica social política e ideológica e abrigar algumas vertentes de investigação, cujos supostos filosóficos se relacionam com a compreensão de homem como um ser histórico, pleno de possibilidades, que se faz homem fazendo a história, explicitando uma intencionalidade em face do contexto político e social (SANCHEZ,1998).

Por tal motivo, a pesquisa qualitativa revela-se como ferramenta importante para compreender em profundidade

os fenômenos humanos individuais e coletivos, suprindo as lacunas deixadas nas pesquisas positivistas. Nas investigações de natureza quantitativa, a análise recai sobre a frequência numérica dos eventos observados, enquanto a pesquisa qualitativa propõe outro modo de ver a realidade empírica, com relevância para a dimensão da subjetividade (QUEIROZ; SOUZA; VIEIRA, 2007; MINAYO, 2008).

Não seria inapropriado, referindo-se à abordagem qualitativa na pesquisa em saúde, se falar em um novo campo que emerge e se consolida principalmente nas últimas décadas. Conforme Gil, Licht e Santos (2006), cada vez mais se presencia a instalação, como alternativa ao modelo biomédico, de um modelo social de saúde, que na área investigativa valoriza as abordagens qualitativas.

Uma das vertentes investigativas no campo da saúde – a dialética – propiciada por essa expansão qualitativa se dá no contexto que “considera o conhecimento como a resultante de uma dialética entre o sujeito epistêmico e o fenômeno sob estudo” (BOSI; MERCADO-MARTÍNEZ, 2004, p. 28).

No processo de conhecimento da realidade, é fundamental a apreensão das relações entre as categorias da universalidade, da particularidade e da singularidade. Tanto o sujeito pesquisador como o sujeito pesquisado são, ao mesmo tempo, sujeitos individuais, coletivos e políticos. Nessa perspectiva, a pesquisa social exige do pesquisador a reflexão sobre a totalidade, sem perder o olhar nas particularidades do fenômeno pesquisado (BAPTISTA, 2010).

Outro elemento a ser destacado na constituição da saúde coletiva é a interdisciplinaridade. Como afirmam Paim e Almeida Filho (2000, p. 61) [...], o trabalho teórico-epistemológico empreendido mais recentemente aponta a Saúde Coletiva como um campo interdisciplinar [...] na produção do conhecimento

e nas práticas sociais. Essa mudança de paradigmas se dá num contexto social marcado por transformações desencadeadoras de desafios para o campo da saúde, instigando trabalhadores, pesquisadores e comunidade a desvendar uma pluralidade de demandas centradas na saúde individual e coletiva dos territórios.

Na Saúde Coletiva as práticas interdisciplinares ganham espaço tanto no campo epistemológico como no metodológico na tentativa de repensar teorias, inovar conhecimentos e formas de pensar a saúde, a doença e a prestação de serviços na formação de um movimento integrado entre o saber e os sujeitos desse saber (MEIRELLES; ERDMANN, 2005).

A abordagem interdisciplinar necessita da aglutinação de novos saberes com o objetivo de superar o modelo hegemônico. Nesse contexto, a inserção das ciências sociais e humanas possibilita um olhar direcionado aos determinantes e condicionantes sociais a partir de sua historicidade e integralidade. Tal conceito, conforme Vasconcelos (2007), não apenas diz respeito à atenção integral em todos os níveis do sistema, mas se insere na integralidade dos saberes, práticas e vivências nos espaços de cuidado.

Assim como a integralidade, a construção do conhecimento interdisciplinar é complexo e desafiador, requer uma visão de novos saberes com todos os sujeitos envolvidos: trabalhadores de saúde, pesquisadores e comunidade, com vistas à complementaridade saber científico/saber popular na realização de ações promotoras de saúde.

Contudo, quando se fala em interdisciplinaridade, qual o significado do termo? Para Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Dessa forma, urge perceber as conexões entre as diferentes áreas do conhecimento para superar o saber fragmentado, na busca do estabelecimento de um diálogo permanente entre os diversos saberes, o que descortina as possibilidades de construção de um conhecimento em conjunto.

Segundo Morin (2000), o modo de organização do ensino formal por disciplinas compartimenta e parcela os saberes, e, assim, dificulta o aprendizado e não favorece o desenvolvimento da compreensão conectada dos fatos, pois isola o objeto do seu meio e isola as partes de um todo, impedindo o saber contextualizado. O processo educativo precisa romper com essa compartimentação e promover a interação entre as disciplinas.

Portanto, o desafio da educação na saúde e trabalho na saúde na perspectiva interdisciplinar é um exercício (ou práxis) do pensamento e da ação como dupla ação do intelecto, ato concebido por Gramsci (1991) como ato político de “entender e sentir”.

Ao transpor essa compreensão para o campo investigativo, a interdisciplinaridade contribuiria para a construção de um conhecimento a partir de diferentes perspectivas, diferentes olhares e saberes voltados à compreensão do objeto.

No entanto, toda a nossa formação se dá no modelo disciplinar; conseqüentemente, o trabalho interdisciplinar é um desafio concreto, porquanto num projeto de pesquisa interdisciplinar há de se determinar o valor de cada saber, como cada um se articula e se complementa com os demais, na geração de um conhecimento contextualizado, transformador. Logo, vai muito além da simples integração de conteúdos (JAPIASSU, 1976).

É com base nesses fundamentos teóricos e metodológicos que trazemos nossas reflexões sobre o percurso da pesquisa “Participação Popular na Estratégia Saúde da Família”, buscando

responder algumas perguntas, entre estas: Como enfrentamos o desafio de fazer uma pesquisa de forma interdisciplinar? Tivemos um eixo integrador dos vários saberes e sujeitos na construção do conhecimento por ela gerado? Houve pontos de encontro dos diversos saberes no processo da pesquisa? Se houve, como isso se refletiu na apreensão do fenômeno estudado? Pensando na pesquisa também como um processo educativo, como a interdisciplinaridade impacta na formação dos estudantes?

## **A PRÁTICA DA PESQUISA PARTICIPANTE E SEUS DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A pesquisa participante foi amplamente utilizada na América Latina, sobretudo na década de 1980. Porém, como afirma Demo (2004, p. 8), ela “não perdeu a atualidade, apenas foi atropelada por outros modismos, e com isto quer dizer que ela própria foi modismo”. Todavia, continua atual quando pesquisadores se colocam o desafio de produzir “ao mesmo tempo *conhecimento e participação*” (DEMO, 2004, p. 9). Para Borda (1983), a pesquisa participante é uma abordagem metodológica que responde especialmente às necessidades das populações mais carentes, nas estruturas sociais contemporâneas, levando em consideração suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir, envolvendo pesquisador e pesquisado.

Conforme Brandão (1999), a pesquisa participante envolve três movimentos: investigação, processo educativo e ação. Nela o sujeito-pesquisador assume uma postura social e política, o compromisso com a transformação de uma realidade ou situação determinada pela iniquidade e injustiça social. Tal compromisso expressa um engajamento social do pesquisador, e sua consecução requer práticas e conhecimentos só possíveis

de ser contemplados no encontro de múltiplos saberes e diversas perspectivas teóricas (o cientista, o militante político, o intelectual). Compreendemos, assim, tal postura investigativa ser possível no campo da saúde, dentro do paradigma da Saúde Coletiva.

Consoante refere Brandão (1999), esse tipo de pesquisa se apoia em três princípios fundamentais: a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos populares serem produtores diretos, ou, pelo menos, participantes do próprio saber orgânico da classe, um saber que nem por ser popular deixa de ser científico e crítico. Um saber que oriente a ação coletiva e que, justamente por refletir a prática do povo, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista. O segundo, poder de determinação de uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas as etapas; terceiro, o lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e de seu agente profissional do saber, no “trabalho com o povo” que gera a necessidade da sua participação. Esses princípios nortearam nossa escolha epistemológica, ou seja, como produzir conhecimento, para quê, por quê e para quem. Dessa forma, tentávamos romper com a acomodação e, ao mesmo tempo, questionávamos sobre qual contribuição estamos dando para a transformação da realidade.

O senso comum é material empírico para muitas pesquisas, e os pesquisados são apenas informantes. Contudo, na estratégia metodológica adotada, o reconhecemos como saber popular e com ele trabalhamos na perspectiva ensinada por Paulo Freire (2003), no intuito de contribuir para que todos os envolvidos no processo possam avançar para uma consciência crítica da realidade.

Não só a estratégia metodológica representa uma escolha política, mas também a decisão do que pesquisar. O tema da

participação guarda tradição na ciência política, na sociologia e na história. Sua emergência como objeto de estudo na Saúde Coletiva ocorre no contexto das lutas pela democratização da saúde e construção do projeto da Reforma Sanitária Brasileira, principalmente a partir da definição da diretriz constitucional da participação da comunidade na elaboração e controle da execução da política de saúde. Contudo, o que possibilita a identificação dessa pesquisa com esse campo é sua implicação com a constituição do SUS, o fato da sua práxis se desenvolver num espaço de práticas da Saúde Coletiva e sua realização ter o potencial de contribuir na luta pela Reforma Sanitária. Contudo, para construção desse objeto de estudo, buscamos referenciais teóricos na sociologia, na ciência política, e, também em estudos já desenvolvidos na Saúde Coletiva.

A escolha da temática foi motivada por um diagnóstico situacional, desenvolvido como atividade do PET-SF. Esse diagnóstico identificou alguns problemas vivenciados por usuários e trabalhadores de saúde, entre os quais a incipiente participação popular nos conselhos locais de saúde e nas ações de educação em saúde, elencadas como problemas prioritários.

Referido diagnóstico foi feito de forma participativa e sua discussão envolveu os estudantes, professores, preceptores, trabalhadores de saúde e usuários por meio de mobilização nos CSF, *locus* de investigação.

Como primeiro passo para elaboração do projeto, procedemos com a problematização da questão – com base na realidade empírica e nos referenciais teóricos – mediante o movimento de tomar um problema prático e construir um problema de pesquisa, o que apontou para os seguintes questionamentos: Quais as concepções de participação popular de coordenadores, trabalhadores de saúde e usuários? Quais as formas de participação popular existentes nos territórios da

Estratégia Saúde da Família? Quais as estratégias de mobilização da população e como potencializar a participação popular nesses espaços?

Essa construção da proposta de investigação ocorreu de forma participativa, com discussões coletivas e divisões de tarefas entre todos os sujeitos envolvidos naquele momento, inclusive com tarefas de estudo e redação dos tópicos do projeto.

Todos esses passos se davam *pari passu* ao que consideramos como um processo formativo, os encontros para discussão coletiva e encaminhamentos ocorriam antes e depois da execução de cada atividade, num processo permanente de reflexão-ação-reflexão.

Elaborado o projeto, retomamos a mobilização por meio de reuniões nos CSF, para apresentação e discussão do problema, dos objetivos e da metodologia do estudo. Alguns trabalhadores de saúde, além dos preceptores do PET-SF, aderiram à proposta e se inseriram como pesquisadores. Os usuários foram convidados a se integrarem ao grupo desde o início, embora só tenham participado em três momentos do processo: a exposição e discussão do projeto; a discussão dos resultados e as oficinas para elaboração dos planos de ação.

Dessa forma, a proposta político-pedagógica da pesquisa participante tentou operar como uma verdadeira práxis, dando vida à perspectiva de Marx e Engels (2011, p. 535) ao destacarem que “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa, é transformá-lo”.

Assim, a condução da pesquisa foi de responsabilidade comum dos pesquisadores e dos pesquisados. Nesse caminhar, buscamos ultrapassar a discussão puramente metodológica e assumir uma postura epistemológica ao problematizarmos o processo de construção do conhecimento, repensando o trabalho coletivo da sua produção. Ao mesmo tempo, promovemos o



planejamento e execução de intervenções durante o processo de pesquisa, à medida que problemas eram identificados.

Para o trabalho de campo, elegemos as técnicas da observação participante e do grupo focal. A observação participante, pela possibilidade de integração e atuação do pesquisador no contexto em foco (HAGUETTE, 1992) e o grupo focal por ser uma técnica reconhecida na pesquisa qualitativa, cuja operacionalização favorece o processo participativo (MINAYO, 2008).

O processo formativo se deu por meio de oficinas com os seguintes temas: fundamentos da pesquisa participante e observação participante. Nessa, foi estudada a técnica e produzido o roteiro de observação; grupo focal - nas oficinas, além do estudo da técnica, houve prática de grupo focal e elaboração dos roteiros a serem seguidos nos grupos com os diferentes sujeitos – usuários, trabalhadores de saúde, agentes comunitários de saúde, gestores.

A observação participante foi realizada durante praticamente todo o período da pesquisa. Por meio dessa técnica observaram-se as situações espontâneas e formais, além do acompanhamento das ações cotidianas nos CSF; assim, identificamos as circunstâncias dessas ações, e posteriormente interrogamos os sujeitos sobre as razões e significados dos seus atos. Nesse processo, foi fundamental o diário de campo para o registro dos eventos, os quais, posteriormente, eram discutidos no grupo.

No entanto, houve uma falha no registro das observações, apesar de termos discutido o roteiro e definido a sistemática para a entrega dos relatórios. Apesar da riqueza em alguns registros e nas discussões empreendidas pelo grupo, identificamos inexistir um compromisso mais sólido de todos os envolvidos, assim evidenciado: por parte dos estudantes, responsáveis pelos

diários de campo, faltou melhor sistematização dos relatórios, e a produção desses em todas as inserções no campo; e por parte dos professores e preceptores, faltou o acompanhamento mais sistemático das atividades propostas aos estudantes. Tal limitação resultou na produção de alguns registros incompletos e relatórios aquém do esperado, ante a grande quantidade de situações e experiências vivenciadas durante a pesquisa.

Foram realizados quinze grupos focais: um com os coordenadores e os demais com trabalhadores da saúde. Entre os trabalhadores, destacamos os agentes comunitários de saúde, em virtude de possuírem uma característica especial, morar na comunidade e por isso terem maior identificação com ela. Destacamos, também, os usuários em todos os CSF, com vistas a entender, por meio da discussão propiciada pelo grupo, as experiências de participação popular presentes na realidade da Estratégia Saúde da Família.

Os grupos focais foram feitos por segmentos, mediante a orientação de evitar num mesmo grupo a presença de sujeitos que pudessem constranger ou inibir a livre expressão de cada participante. Mencionados grupos foram conduzidos pelos estudantes, preceptores e professores no papel de observadores ou moderadores.

Algumas dificuldades ocorreram. Entre essas: a necessidade de consensuar um horário no qual se contasse com um número de participantes apropriado à realização do grupo, de forma a não interromper o desenvolvimento das atividades rotineiras do CSF; a insistência de alguns sujeitos em participar de grupos nos quais seriam um fator de desestabilização. Diante disso, vimo-nos forçados a realizar mais de um grupo com um mesmo segmento.

Durante a pesquisa, identificamos alguns problemas, tais como: a falta de programação sistemática de ações coletivas de

educação em saúde, na maioria dos CSF; a não existência de caixas de sugestões, pois em apenas uma unidade se verificou essa prática; a inatividade de quatro conselhos locais.

Ao identificarmos os problemas, começamos a discutir possíveis ações, o que, por um lado, em nossa percepção, contribuiria para dar maior visibilidade ao “grupo da pesquisa” nos CSF e, por outro, constituiria formas de enfrentamento destes. Dessa maneira, as equipes passaram ao planejamento das intervenções de educação em saúde e revitalização dos Conselhos Locais de Saúde (CLS), conforme as singularidades de cada unidade de saúde.

Ao longo do planejamento e execução das atividades de educação em saúde houve forte compromisso dos responsáveis pelas atividades e intenso trabalho interdisciplinar, no qual cada sujeito envolvido trazia os conhecimentos da sua área para contribuir para o pleno desenvolvimento da tarefa. As intervenções foram promovidas, principalmente, nas salas de espera das unidades de saúde. Enquanto os usuários esperavam o atendimento, eram convidados a participar das atividades. As pessoas participaram, interagiram e opinaram sobre temas relevantes para a comunidade e sobre ações de autocuidado; portanto, foram sujeitos ativos na problematização de hábitos e atitudes considerados de risco para a saúde. Além das atividades de sala de espera, implementamos atividades com grupos específicos – crianças, jovens, idosos – e comemorações já inclusas no calendário da saúde. No desenvolvimento dessas intervenções, buscamos trabalhar com diferentes metodologias participativas, tais como: rodas de conversa, peças teatrais, caminhadas na comunidade, passeatas, o que favoreceu maior participação dos sujeitos envolvidos. O aprendizado foi mútuo, aprenderam os estudantes, os preceptores, os usuários e os

outros trabalhadores de saúde que contribuíram nas atividades de promoção e educação em saúde.

Em algumas intervenções conseguimos concretizar uma articulação intersetorial, sobretudo com a educação, e também, com outras entidades da sociedade civil, como associações de moradores e algumas organizações não governamentais.

Como parte dessa articulação, em dezembro de 2009 celebramos a revitalização dos CLS iniciada em um dos CSF, mediante um planejamento participativo envolvendo trabalhadores, estudantes e usuários. Neste, foram sistematizados objetivos, principalmente voltados para ampliar a participação da comunidade no CLS, além de ações como mobilizações na comunidade com vistas às eleições e estratégias para manter o conselho ativo. As ações de revitalização foram adotadas em todos os CSF, contudo, com a sistemática de um planejamento participativo, apenas em um.

Quanto às caixas de sugestões, embora tenhamos discutido a proposta, apenas dois CSF aderiram. Em um desses foi onde ocorreu o planejamento participativo para revitalização do CLS. Nesse, a caixa de sugestões era aberta durante as reuniões do CLS, enquanto no outro era aberta na roda de gestão da unidade.

Ao avançarmos na pesquisa de campo, demos início, concomitantemente, às transcrições dos grupos focais e à sistematização dos registros de observação participante, o que também foi realizado por meio de oficinas. Revelou-se um momento rico de aprendizagem entre estudantes, trabalhadores de saúde e professores.

Para a análise dos dados foi definido, também de forma coletiva, um modelo de sistematização do conteúdo coletado, por meio da organização em categorias temáticas, a partir da categoria analítica central “participação popular” e as

subcategorias: “concepções de participação popular”, “formas de participação popular” e “facilidades/dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da participação popular no contexto da Estratégia Saúde da Família.

Para apresentação e discussão dos resultados, fizemos uma reunião com representantes da Secretaria Municipal de Saúde e dos Conselhos de Saúde Municipal, Regional e Locais, coordenadores dos CSF, trabalhadores de saúde e usuários. Essa foi uma estratégia usada como forma de validação dos resultados e de mobilização para construção de um plano de ação conjunto com vistas ao fortalecimento do controle social.

Posteriormente, redigimos o relatório final da pesquisa. Contudo, nessa ocasião não houve um envolvimento de todos os participantes, pois tínhamos um prazo para entregá-lo ao CNPq e estávamos no final do ano, quando os estudantes já se encontravam de férias. Como consequência, apenas um pequeno grupo de docentes e os trabalhadores de saúde da RMSFC realmente participaram da tarefa final.

## **REFLEXÕES SOBRE OS APRENDIZADOS, DESAFIOS E LACUNAS**

Retomemos aqui nossos questionamentos quanto ao desenvolvimento do processo e vejamos em que medida poderemos respondê-los. Em primeiro lugar, como enfrentamos o desafio de fazer uma pesquisa de forma interdisciplinar?

É importante salientar o caráter multiprofissional da equipe de pesquisadores. Será que esses elementos são suficientes para tornar essa experiência de pesquisa interdisciplinar? Segundo Paim e Almeida Filho (2000, p. 61) “[...] o caráter interdisciplinar do objeto sugere uma integração no plano do conhecimento e não no plano da estratégia de reunir

trabalhadores de saúde com múltiplas formações”. Conforme acreditamos, na nossa experiência, a interdisciplinaridade ocorreu mais a partir do aporte teórico de outras disciplinas, do que pela integralização dos conhecimentos trazidos dos campos disciplinares dos participantes do estudo.

Ao construir conhecimentos de forma interdisciplinar, necessariamente precisa haver um eixo que integre os vários saberes e sujeitos nessa construção. Ao refletirmos sobre esse ponto, temos a clareza de que tal integração deixou a desejar. Isso certamente foi uma fragilidade em todo o processo. Ademais, evidenciamos dificuldades em encontrar e desenvolver os pontos de convergência dos conhecimentos específicos presentes no grupo.

Um possível complicador para essa dificuldade, no tocante aos docentes, foi fazer a transição da nossa cômoda posição de teóricos de salas de aula para a prática no território. O compromisso e o engajamento político e social não podem ser elementos abstratos ou presentes apenas no discurso, sob pena da ação educativa não se dar, ou então se dar de forma acrítica, sem buscar realmente a pretendida transformação. Num grupo com tamanha heterogeneidade esse foi um desafio concreto, encarado com mais habilidade por alguns do que por outros. Nessa ótica, percebemos maior desembaraço dos pesquisadores com formação na área social em assumir essas posições. Essa realidade, em diversas ocasiões, motivou embates acalorados no grupo. Contudo, percebemos, ainda como real, a dificuldade dos pesquisadores das áreas mais técnicas da saúde, a falta de familiaridade não apenas com o próprio método, mas também com a sua epistemologia. Dessa forma, nesse aspecto, não se concretizou o esperado potencial do processo educativo, para o grupo como um todo, o que certamente se refletiu no conhecimento produzido.

Tal obstáculo está possivelmente mediado pela dificuldade dos pesquisadores docentes em se desvencilhar do saber como instrumento de poder. Consoante depreendemos, por mais democrático que seja o processo de aprendizagem e construção do conhecimento, é bem difícil o debate científicidade/saber popular; mais difícil ainda é superá-lo e obtermos um conhecimento realmente de forma compartilhada. Esse desafio aponta para o seguinte fato: mesmo num processo participativo, ainda temos de aprender a fazer o liame entre os conhecimentos científico e popular. Não se trata de sobreposição, mas de complementaridade, pois, no primeiro caso, apenas se alimenta a autonomia da científicidade erudita em detrimento do saber popular crítico.

Outra dificuldade foi manter os trabalhadores de saúde (não preceptores) e usuários em todo o processo, o que, na perspectiva prática, reflete, por um lado, a indevida valorização desse tipo de atividade, por parte desses segmentos. Como sabemos, esse se encontra mediado por uma série de fatores, entre os quais a excessiva demanda na atenção primária. E por outro, há que se reconhecer, uma falha na mobilização e sensibilização adotadas na pesquisa. Porém, na perspectiva teórica, tal fato talvez guarde relação com a dificuldade do grupo de pesquisa, como agente profissional do saber em gerar a necessidade da sua participação.

Ao olharmos para trás, refletimos sobre as falhas no planejamento das ações, ou ainda a centralização de alguns docentes, mesmo imbuídos dos valores democráticos e do esforço de concretizá-los. Como exercício reflexivo é importante reconhecer, por exemplo: o fato do planejamento participativo para revitalização do CLS realizar-se em apenas um CSF. Isso não indica a indisponibilidade dos demais em sua realização, mas sim, a dificuldade da equipe de docentes em conduzir o

processo em todos eles. Impossibilidade mediada por uma série de fatores, desde a exiguidade de tempo, uma vez que mesmo envolvidos com uma pesquisa de tal monta, não estavam liberados de nenhuma outra obrigação acadêmica.

Ademais, também passamos por momentos de desmotivação, ao sentirmos, muitas vezes, que a percepção dos sujeitos ligados ao serviço, quer sejam trabalhadores de saúde, quer sejam usuários, quanto à participação popular, ou aos demais problemas identificados, não correspondia à dimensão desta para os pesquisadores da academia. Houve, pois na prática um descompasso entre o objetivo almejado e o possível, diante das condições de produção e reprodução da vida social.

Outra questão sobre a qual essa situação nos obriga a refletir é a dificuldade de ultrapassarmos nossas percepções quanto ao nosso próprio papel no processo de pesquisa: participante ou não, somos os “doutores”. Como aceitar, sem prejuízo para a construção do conhecimento, que não predomine nosso ponto de vista? Há um difícil e árduo caminho para tal aceitação, e um obstáculo concreto para uma prática de pesquisa que se compreende como um processo educativo na perspectiva libertadora, igualitária (FREIRE, 2003). Em nossa experiência, essa percepção se refletia na necessidade do docente encaminhar as ações, condição quase essencial para sua realização.

Apesar do reconhecimento dessas fragilidades, ao refletirmos sobre a pesquisa também como um processo educativo, vemos que a troca entre os diversos saberes foi essencial para todo o grupo, embora como já relatamos, não tenha alcançado todo o seu potencial. Especificamente, em relação aos estudantes, há um diferencial em sua formação, perceptível nas diversas atividades acadêmicas. Seu crescimento



intelectual foi gradual e contínuo, presenciado por docentes e trabalhadores integrantes do grupo da pesquisa.

Outro ganho do processo foi o envolvimento dos sujeitos em experiências de participação popular. A maioria dos integrantes não tinha uma aproximação teórica com o tema central da participação. O que alguns traziam era uma experiência, uma prática social de participação. No momento da aproximação teórica, a participação tornou-se práxis, e, dessa forma, ampliou-se o potencial do conhecimento transformador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência foi um intenso momento de aprendizado coletivo, pois possibilitou a iniciação científica de prováveis pesquisadores, não só sobre o *modus operandi* da ciência, mas também do exercício da interdisciplinaridade e da interlocução com o saber popular.

Para os discentes de forma geral e parte dos docentes, a participação na pesquisa, propiciou a aproximação com a saúde vista sob um novo prisma, o olhar da Saúde Coletiva, bem como o conhecimento de práticas investigativas coerentes com essa nova percepção.

Para os trabalhadores de saúde, especificamente os preceptores, a oportunidade de ampliação de conhecimentos para uma prática diferenciada e as possibilidades da interação academia-serviço.

Para os usuários, embora em número reduzido, favoreceu maior aproximação com a universidade e o fortalecimento da sua percepção de sujeitos que fazem parte desse sistema de saúde, não apenas como beneficiários da assistência, mas como sujeitos de direito, atores na construção do SUS.

Para os docentes coordenadores do processo, a experiência revelou-se um grande desafio e um contínuo de aprendizado, na medida em que a cada dificuldade tivemos de (re)inventar uma solução, pois os manuais de metodologia são pouco elucidativos no como fazer. Portanto, essa experiência e a presente reflexão crítica sobre ela nos habilitam a construir novos processos calcados nessa metodologia.

Apesar de todas as fragilidades já apontadas, a maior riqueza desse processo foi a produção de um conhecimento engajado, comprometido com a luta pela transformação social. Embora seus resultados não possam ser aferidos de forma imediata, podem se constituir numa mediação para novas pesquisas e para alimentar a luta política de construção do SUS.

## **REFERÊNCIAS**

BAPTISTA, M.V. Pesquisa Social, prática profissional e interdisciplinaridade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 395-401, 2010. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BORDA, O.F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAMPOS, G.W. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

BOSI, M.L.M.; MERCADO-MARTÍNEZ, F.J. Introdução - Notas para um debate. In: BOSI, M.L.M.; MERCADO-MARTÍNEZ, F.J. (Org.). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, M.A.R. A institucionalização das ciências sociais brasileiras e o campo da saúde. In: CANESQUI, A.M. (Org.). **Ciências sociais e saúde**. São Paulo: Hucitec; ABRASCO, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa participante: pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL, A.C.; LICHT, R.H.G.; SANTOS, B.R.M. Por que fazer pesquisa qualitativa em saúde? **Caderno de Pesquisa em Ciências da Saúde**, v. 1, n. 2, p. 5-19, 2006.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEIRELLES, B.H.S; ERDMANN, A.L. A interdisciplinaridade como construção do conhecimento em saúde e enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Santa Catarina, v. 14, n. 3, p. 411-418, jul./set. 2005.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, E.D. Pós-graduação em saúde coletiva no Brasil: histórico e perspectivas. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 13-38, jun. 2005.

PAIM, J.S.; ALMEIDA FILHO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador: Casa da Qualidade, 2000.

QUEIROZ, D.T.V.; SOUZA, A.M.A.; VIEIRA, N.F.C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-83, abr./jun. 2007.

SANCHEZ, S. **Fundamentos para la investigación**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.

VASCONCELOS, E.M. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 18-29.



## EDUCAÇÃO POPULAR E PERMACULTURA EM DIÁLOGO CUIDADOSO – PELA CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À REINVENÇÃO DA VIDA

Vera Lúcia de Azevedo Dantas<sup>21</sup>  
Mayana de Azevedo Dantas<sup>22</sup>  
Maria Rocineide Ferreira da Silva<sup>23</sup>  
Antônio Edvan Florêncio<sup>24</sup>  
Antônio Edilson de Oliveira<sup>25</sup>  
Raimundo Felix de Lima<sup>26</sup>

- 
- 21 Médica, educadora popular, reikiana, mestre em Saúde Pública – UECE e doutora em Educação - UFC. Participante do coletivo gestor do Espaço Ekobé e da ANEPS e membro do GT de educação popular da ABRASCO.
- 22 Filósofa e mestranda em Saúde Coletiva – UECE; membro do grupo de pesquisa Políticas, Saberes e Práticas em Saúde Coletiva - UECE. Especialista em Educação Permanente em Saúde – UFRGS; educadora popular, cuidadora e mestre de Reiki do Espaço Ekobé.
- 23 Enfermeira, Mestre em Saúde Pública e Doutora em Saúde Coletiva – UECE- UFC Professora do Curso de Enfermagem da UECE e da pós-graduação nos Programas de Saúde Coletiva, Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, Saúde Coletiva e Mestrado Profissional em Saúde da Família e membro da coordenação do GT de educação popular da ABRASCO.
- 24 Historiador – UVA, educador popular, massoterapeuta, reikiano e membro da ANEPS e do coletivo gestor do Espaço Ekobé.
- 25 Massoterapeuta, reikiano, educador popular e cordelista, militante das Comunidades Eclesiais de Base. Atua no Espaço Ekobé e na ANEPS.
- 26 Licenciado em Letras UERJ e especialista em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde pela UNICAMP, cenopoeta, educador popular, membro fundador do Movimento Escambo Popular Livre de Rua, UPAC e ANEPS.

## **OS PONTOS DE PARTIDA: EDUCAÇÃO POPULAR E PERMACULTURA SOB A ÉTICA DA SUSTENTABILIDADE**

A educação popular em sua proposta pedagógica crítico reflexiva nos convida a dialogar com as culturas, com as experiências e com outros campos de conhecimento. Nesse sentido, consideramos importante como sujeitos históricos contribuir na ampliação desses diálogos e a experiência vivida no Ceará no contexto do Espaço Ekobé aponta para diálogos com a Permacultura.

Segundo Mollison (1998) Permacultura é um sistema de *design* para a criação de ambientes humanos sustentáveis. A concepção dessa proposta surge nos anos 70 protagonizada pelos australianos, Bill Mollison e David Holmgren como possibilidade de responder aos desafios ambientais e sociais. De acordo com Mollison (1998) o termo Permacultura deriva da contração das palavras permanente e agricultura como síntese entre as culturas ancestrais que sobrevivem e os conhecimentos da ciência moderna. De acordo com seus sistematizadores as culturas para sobreviverem necessitam de uma base sustentável de agricultura e de uma ética do uso da terra que possibilite equilibrar e planejar de forma integral considerando o ambiente ecológico, o ambiente social e o ambiente econômico que segundo eles interagem e se integram de modo a impactar a vida das pessoas, comunidades e do planeta. Dessa forma, busca desenvolver um sistema holístico de planejamento para a permanência no Planeta.

Conforme Braun (2001), a Permacultura se organiza com base em princípios que atuam como um processo cíclico: a observação da natureza; o pensamento sobre a observação; a adaptação das técnicas e o fazer na prática.

De acordo com Mollison (1998) e Holmgren (2013) tem suas bases ancoradas na ecologia sistêmica, na geografia de paisagens e no conhecimento de culturas tradicionais e se orienta na possibilidade de construir conexões entre os diversos elementos de um sistema de forma que um dá suporte ao outro, de forma integrativa, cooperativa, cíclica, dinâmica e harmônica. Dessa forma, afirmam que é possível evitar o desperdício e produzir saúde e abundância para o planeta, as pessoas e comunidades.

Ao buscar a integração entre o ecológico e o social propõem questões práticas no que se refere à produção de alimentos, que consideram um primeiro passo para uma nutrição completa, base para a saúde individual.

Em seu percurso vão surgindo experiências no sentido de planejar o design de sistemas que oferecem saúde na forma de plantas medicinais, práticas humanizadas, tais como, o parto natural, exercícios físicos, massagem e terapias naturais. Mais recentemente, com a Permacultura trabalhando nas áreas coletivas e comunitárias como as ecovilas, no movimento das cidades em transição e, mais recente ainda, na área de cenários futuros e resiliência, começam as interfaces com a área da saúde comunitária, através da topografia restaurativa, para dar um exemplo.

Os diálogos entre o Ekobé e a permacultura foram iniciados a partir das formações em farmácia viva, aliado à necessidade de que o espaço também na sua estrutura física dialogasse com a perspectiva da sustentabilidade. Essa perspectiva veio a se efetivar a partir do curso “Diálogos da Educação Popular em Saúde com a Permacultura para Práticas de Ecoconstrução no Espaço Ekobé” cujo produto principal foi a reconstrução do espaço segundo os princípios de permacultura, com um design que considerou a ecologia,



a cultura local e os sonhos dos sujeitos envolvidos nos processos de cuidado e formação ali desenvolvidos. O Ekobé que, desde 2005, ocupa o espaço da universidade, é gerido coletivamente por atores dos movimentos e práticas populares de Fortaleza que construíram, inclusive, seu espaço físico, de forma solidária e sustentável, referenciado nessas duas âncoras: a permacultura e a educação popular.

Nesse contexto buscamos neste estudo constituir diálogos entre os princípios da educação popular e da Permacultura tendo como referência a experiência vivida no curso e nas práticas realizadas no espaço.

Para construção dessas reflexões, lançamos mão da sistematização da experiência pelos educadores que atuam nos processos de cuidar e de formação do Espaço Ekobé. Esta, foi construída com base na proposta de sistematização desenvolvida por Holliday (2006), considerando seus cinco passos estruturantes: o ponto de partida, a formulação do plano de sistematização, a recuperação do processo vivido, as reflexões de fundo e os pontos de chegada.

Como ponto de partida, a necessidade de produção de reflexão sobre o vivido, acerca do protagonismo dos seus sujeitos cuidadores/educadores. A formulação do plano de sistematização se ancorou no círculo de cultura onde pudemos delimitar os objetivos, os aspectos centrais da experiência e a formulação de questões-problematizadoras.

A recuperação do processo vivido se fez com base nos relatórios do curso produzidos a partir de círculos de cultura ao final de cada unidade de aprendizagem do curso e que contêm sínteses produzidas em diversas linguagens a partir das quais se desenvolveu a análise e síntese-crítica sobre o vivido.

Como pontos de chegada também se vislumbrou as possibilidades de socialização dos aprendizados, inclusive

sob a forma de compartilhamento das sínteses produzidas, preservando a autoralidade de seus sujeitos.

## **SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA: RECUPERANDO O VIVIDO**

### **OS DESAFIOS DE MANTER UM ESPAÇO DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE E O SONHO COLETIVO DOS ATORES E ATRIZES DO EKOBE POR UM ESPAÇO EM ESPIRAL**

Em 2012 a Oca onde funcionava o espaço Ekobé, foi desconstruído 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 apoio terminou advindo por meio da recém-criada Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEP-SUS), para a realização do curso: Permacultura e Ecoconstrução: diálogos com a educação popular em saúde que teve uma carga horária de 140 horas incluindo atividades teórico-práticas e envolveu as Pró-reitorias de Extensão e Estudantil e outros núcleos universitários na sua mobilização e organização. Uma das pactuações mais importantes estava a inclusão do novo espaço no plano diretor da UECE, necessária para efetivação do novo espaço no âmbito do campus universitário.

O curso teve como principal produto a 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 e envolveu diversos grupos e movimentos com tais como: grupos de capoeira, escoteiros, escola de biodança do Ceará, residências

de saúde da família e saúde mental, Universidade Popular de Arte e Ciência – UPAC, Núcleo de Permacultura do Semiárido-NEPSA, entre outros.

## **A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA: POTENCIAS E DESAFIOS**

A proposta pedagógica foi construída coletivamente e envolveu o coletivo de atores do Ekobé, educandos e parceiros de forma a agregar aos conteúdos e práticas da permacultura aos princípios pedagógicos da educação popular. Ancorando-se em princípios teórico-metodológicos como a problematização e a construção compartilhada do conhecimento, sempre partindo das experiências prévias dos sujeitos, a perspectiva inicial era gerar uma aprendizagem significativa incentivando a cogestão de coletivos, qualificando a ação e proporcionando a autonomia e protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a organização curricular do curso foi construída no formato de Unidades de Aprendizagem com ênfase nas conexões e práticas que impactam na saúde comunitária.

A escolha dessa abordagem como proposta curricular pautou-se na proposição de que ela aponta para um modo de construir dialogicamente a ação no contexto de aprendizagem ao partir do conhecimento cotidiano, da valorização do saber dos educandos, buscando compreender como estes transformam o seu discurso sobre determinada temática, ao apropriar-se do discurso científico e fazendo-o dialogar com esse saber da experiência. Também por possibilitar a problematização do conhecimento inicial dos educandos, buscando constituir um questionamento dialógico e reconstrutivo que lhes possibilite a construção de argumentos, a capacidade de pensar e de

solucionar problema (DEMO, 1997; MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2004).

Os conteúdos temáticos foram organizados em 03 eixos estruturantes. A Topofilia e como isso pode contribuir com a saúde comunitária e a resiliência geral das comunidades; Alimentação, nutrição e uso de plantas medicinais em formas simples; Aplicação prática por meio da construção de um espaço usando design, técnicas práticas naturais, em harmonia com o ambiente e a saúde local.

As Unidades de Aprendizagem se constituíram de momentos de construção/reflexão teórico-conceitual através de seminários, rodas de conversa e exposições dialogadas com a utilização de diversas técnicas, como forma de desencadear o processo de reflexão teórico-conceitual das temáticas abordadas; momentos de atividades teórico práticas com a finalidade de articular os conteúdos à vivência; momentos de trabalho em pequenos grupos com o apoio de monitores para enraizar o aprendizado e potencializar o protagonismo e momentos de sistematização e reflexão sobre o aprendizado construídos ao final de cada Unidade de Aprendizagem com base nos círculos de cultura.

Dantas (2009) refere-se ao círculo de cultura como caminho pedagógico que se compromete com a emancipação de homens possibilitando a tomada de consciência do educando mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas. Aponta para sua organização em momentos tais como: a **investigação do universo vocabular**<sup>27</sup>, **tematização**<sup>28</sup>,

---

27 Relação das palavras de uso corrente, entendida como representativa dos modos de vida dos grupos ou do território onde se trabalhará (estudo da realidade). Este momento permite o contato mais aproximado com a linguagem, as singularidades nas formas de falar do povo, e suas experiências de vida no local.

28 A codificação pode se dar por imagens expressas de várias formas— desenho,

ou seja, processo no qual os temas e palavras geradoras são codificados e decodificados buscando a consciência do vivido, o seu significado social, a **problematização** que representa um momento decisivo da proposta e busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto vivido

Assim, no contexto do círculo de cultura, o diálogo entre educadores e educandos se constitui como elemento-chave. Para Freire (2003), o diálogo possibilita a ampliação da consciência crítica sobre a realidade ao trabalhar a horizontalidade, a igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente com suporte na linguagem comum, captada no próprio meio onde vai ser executada a ação pedagógica e que exprime um pensamento baseado em uma realidade concreta. Diálogo, nessa perspectiva, tem a amorosidade como dimensão fundante, contrapondo-se a ideia de opressão e dominação. Situa a humildade como princípio no qual o educador e o educando se percebem sujeitos aprendentes, inacabados, porém jamais ignorantes.

A mobilização dos educandos foi realizada de forma coletiva e acolheu em torno de 70 atores entre os quais estudantes de vários cursos de graduação, dos movimentos populares e trabalhadores de saúde que efetivaram a construção do espaço físico do Ekobé de forma solidária, sustentável e referenciando a potência de produzir conhecimento e transformação da realidade em um processo de ação-reflexão ação.

---

fotografia, imagem viva, — que por sua vez deverão suscitar novos debates. Parte-se da compreensão de que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.

## PERMACULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR: PRINCÍPIOS QUE SE ENCONTRAM NO ÂMBITO DA EXPERIÊNCIA DO EKOBÉ NA PERSPECTIVA DO BEM VIVER

O processo vivido com o curso constituiu-se um importante desafio para a construção dos diálogos entre os educadores cuja referência teórico-prática estava calcada na experiência da Permacultura e os educandos/educadores do Ekobé cuja caminhada pautada na educação popular.

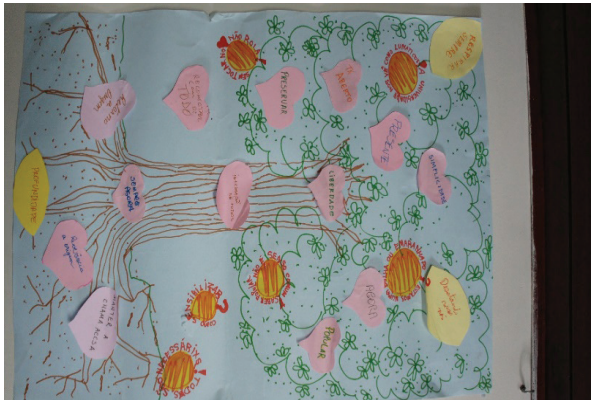
Desse modo um primeiro movimento foi encontrar as possíveis zonas de contato para a efetivação do diálogo intercultural de forma que a construção compartilhada de saberes que se iniciava pudesse gerar ações pautadas na solidariedade e sustentabilidade.

Os primeiros círculos de cultura problematizaram essas questões quando na investigação do universo vocabular as palavras giraram em torno de princípios da educação popular como solidariedade, escuta, cuidado, amorosidade, respeito, confiança, troca, libertação, se entrelaçando com a ética permacultural por meio de palavras como: resiliência, reconstrução, renovação, reconexão, preservação, equilíbrio, diversidade, integração, autogestão, simplicidade. As questões problematizadoras surgiram no interior dos grupos e dialogavam com as palavras: Como ao mesmo tempo sentir, pensar, refletir, categorizar, integrar, agir, experimentar e encontrar respostas coletivas, críticas, que incorporem nosso jeito de ser? Como olhar para o futuro com as mãos plenas de presente e os pés fincados no passado, que nos enraíza em nossa ancestralidade, força que nos impulsiona? Como pensar esse sistema que, ao invés de nos aprisionar, nos faça mover em espiral e ser outro, querendo **sempre ser mais capaz** de resistir às adversidades e superar os desafios que nos provocam? O que nos faz sustentáveis?

Como pensar a diversidade funcional que ´ produz mudança e permanência frente às mudanças globais? Como resistir às leis do capital que controla, aprisiona, oprime e explora? Como sermos sustentáveis sem cedermos à nossa quase incontrolável demanda por energia consumista de produtos? Como nos reconectar?

Surgidas da problematização e construídas de forma coletiva as sínteses desvelaram a diversidade de linguagens e reflexões acerca dessa questão:

Desde as sínteses gráficas:



### Às poéticas

*Temos princípios gerais  
Códigos de comportamento  
Amplios valores morais  
Das atitudes, cimento  
De uma ética sustentável  
Que ancoram o argumento  
Com três componentes básicos  
A ética permacultural  
Tem no **cuidado com a terra***

*Dimensão fundamental*  
*Preservar os seres vivos*  
*Humano, planta, mineral*  
*Nesta ética solidária*  
*Que não é antropocêntrica*  
*A terra que é nossa mãe*  
*Com amor e coerência*  
*Acolhe todos os filhos*  
*Numa visão biocêntrica*  
*Outro aspecto de que trata*  
*A ética permacultural*  
**É o cuidado com as pessoas**  
*É fator primordial*  
*Pra qualidade da vida*  
*Consumir o essencial*  
*E o terceiro princípio*  
*Propõe socializar*  
**Distribuir os excessos**  
**Evitar acumular**  
*E com criatividade*  
*Aprender compartilhar*  
**Redistribuir o tempo**  
**O dinheiro e a energia**  
*Usar nossa habilidade*  
*Com amor e maestria*  
*Com base na equidade*  
*Se produz sabedoria*

Dessa forma a produção de diálogos entre os princípios a partir das sínteses dos círculos de cultura parece aproximar-se do que Boaventura Santos (2005) nomeia de *ecologia de saberes*



onde é possível se promover uma tradução intercultural, que inclui a arte como expressão singular dessa possibilidade.

E os diálogos refletem a perspectiva de um cuidado amoroso com o planeta e a vida tal como propõem os que fazem o Ekobé, como um mundo muito singular, tendo como centralidade o princípio fundamental o cuidado de si e do mundo, cuidado esse pautado na sustentabilidade e na amorosidade.

O nosso planeta tem muitas riquezas  
Fontes de energia do sol decorrentes  
Dos ventos, das águas também das sementes  
Que a gente insiste em desperdiçar

***Captar energia e armazenar***

*Com fluxos locais superando a ganância  
Criando sistemas que gerem abundância,  
Rompendo com o tal do consumo excessivo  
Cuidado amoroso com tudo que é vivo  
Renovando energias pra vida durar.*

***Valorize*** estratégias com poucos insumos  
Preservando os ***recursos*** da mãe natureza

***Usando serviços*** que em sua riqueza  
Sejam ***renováveis*** para os seres vivos  
Que possamos usá-los mas sem consumi-los.  
E com a natureza nos harmonizar

***Devemos evitar produzir desperdícios***

*Pensar que a abundancia não é permanente  
Processos da indústria sempre tem em mente  
Modelos que geram a poluição  
E na natureza a degradação  
É uma consequência que impactos produz  
Gerando resíduos que a lixo reduz  
Matérias que não são aproveitadas*

*Então oportunizar ter a vida cuidada  
É criativamente reutilizar*

Ainda no que se refere aos diálogos entre a educação popular e permacultura, as sínteses vão corroborando com a proposição de uma ação solidária e cooperativa a exemplo do que se propõe o Ekobé:

*A permacultura tem em seu ideário  
Princípios e ideias tradicionais  
Que nos estimulam a estar sempre mais  
Pensando em diálogos e cooperação  
Os nossos designs sempre em relação  
**Propõem integrar e não segregar**  
**Trabalhando juntos pra nos suportar**  
Vamos superando as diversidades  
Gente e animais em comunidades  
Juntam suas forças para se ajudar.  
**Use e valorize a diversidade**  
É outro princípio que o design guia  
A variedade não nos angustia  
Produz equilíbrio e possibilidades  
Também gera força, produtividade  
Dispõe do que oferta a natureza mãe  
Com múltiplas formas e especializações  
Incluindo aspectos do ecossistema  
A diversidade traz vantagem extrema  
Da mãe natureza se valorizar  
Pra que a coexistência possa ser harmoniosa  
**Use a criatividade e responda as mudanças**  
Que ocorrem no ambiente sem a influência humana  
Com ações deliberadas e sempre cooperativas*

*Se adaptar rapidamente com soluções criativas  
Sem agredir a natureza buscando a hora adequada  
Observar com cuidado toda a mudança operada  
E buscar criar respostas usando da inteligência  
E pensar um design que possa mostrar nossa coerência  
Para positivamente o sistema impactar.*

## **AS REFLEXÕES DE FUNDO: DESAFIOS DE COMPARTILHAMENTO DO SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO CONSIDERANDO DIFERENTES OLHARES SOBRE A CONVIVÊNCIA ENTRE SERES HUMANOS E A NATUREZA**

O aprendizado ancorado na experiência da ecoconstrução e suas diferentes técnicas revelou desafios na relação entre saberes da prática, saber técnico e os princípios pedagógicos da EP e da própria permacultura. As equipes de trabalho que davam concretude aos desenhos e técnicas definidos, terminavam por construir olhares diversificados sobre os modos de executar e foram fontes de conflitos gerando a necessidade de momentos para reflexão e retomada das proposições sempre buscando focalizar possibilidades ancoradas nas ideias de compartilhamento, confiança no coletivo, união de forças e conhecimentos e na ideia de cuidado.

A problematização sempre buscava considerar questões como: os momentos teóricos determinantes para a construção, os aprendizados, contradições entre a teoria e a prática, lacunas ou inquietações acerca das técnicas e proposições para resolvê-las. Rever o passo a passo do que já havia sido construído e fazer uma avaliação crítica das dificuldades enfrentadas para fazer delas momento de aprendizado; reconhecer a importância de contar os educandos, monitores com clareza de seus papéis

e a necessidade de visualização do processo sob a forma de desenhos, croquis etc. foram proposições surgidas das sínteses criativas do círculo de cultura sob o formato de desenhos, poemas e outros comentários por escrito desvelando mais uma vez a potência dessa proposta metodológica.

Parecia-nos vislumbrar a concepção de *polifonia* apontada por Bakhtin (2003), quando afirma que a linguagem é marcada pela presença do outro cujas vozes discordantes podem se harmonizar. As sínteses constituíam a nosso ver, essas potências polifônicas.

Outra reflexão importante se constituiu com base na Feira do Soma Sempre organizada como caminho para a problematização do tema Água, energia e alimentação no contexto da ecoconstrução.

A Feira do Soma Sempre segundo Ray Lima, um dos seus inventores, parte da lógica do Movimento Escambo Popular Livre de Rua e da Cenopoesia na qual

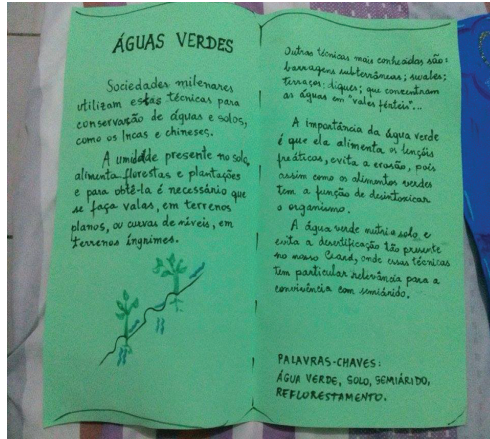
a vida é percebida como um sistema livre, fluido que funcionando em redes-rodas abertas. [...] o sistema em rede-roda aberta é potencializado e seus atores igualmente toda vez que abre novas frentes de relações (interações), tornando-se um sistema imprevisivelmente criativo e autorregenerável ao contrário daquele caracterizado pela rotina burocrática, divisionista, competitiva e não cooperativa, produtora de desigualdades, própria das estruturas fechadas, centralizadas, dominadoras, hierárquicas, autocráticas.

Segundo essa perspectiva no encontro com o outro cada um age e interage buscando possibilidades de ser e agir em

comunhão e, desse modo, recriar nas organizações, no trabalho, na escola, produzindo práticas que aos se transformarem em experiência, produzem conhecimento e saber. Parece-nos compreender que Lima nos fala de um saber situado como propunha Freire onde os sujeitos da experiência podem ser reconhecidos como autores. Ainda segundo ele, nessa perspectiva esse conhecimento vivo necessita ser compartilhado, somando sempre porque à medida que se interage, se aprende, se recria e transforma produzindo humanidade.

Recorrendo mais uma vez a Freire (1977, p. 13), no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que s apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais completas.

Desse modo os feirantes de cada barraca temática puderam compartilhar o que aprenderam naquela barraca e, por sua vez, ao visitarem as outras, acolher os aprendizados e até aclarar possíveis confusões e malentendidos. Dessa forma todas as barracas temáticas puderam recolher novas informações, acréscimos, novos jeitos de dizer e refletir sobre o tema ampliando o olhar da equipe, sua capacidade de olhar criticamente sobre a própria produção e exercitar a autoralidade celebrando a farta colheita em sínteses criativas.



Água azul  
Água dos mananciais  
Que devemos preservar  
Ou então não temos mais  
A límpida água da chuva  
Que do azul do céu provém  
Pode ser armazenada  
E mata a sede de quem tem  
O azul mais abundante  
*Nem sempre pode o olho ver*  
*Só cavando bem no solo*  
É que ela vai aparecer  
*Precisamos ser cuidadosos*  
*Que a chuva é quase nada*  
A calha é seu caminho  
*E na cisterna ela é guardada*  
*Todos somos responsáveis*  
*Por uma água sempre azul*  
Evitando os desperdícios  
*Do Nordeste até o Sul*

Outro aspecto importante diz respeito à dimensão vivencial do processo e às possibilidades de construção compartilhada do conhecimento, incorporando o saber de experiência feito dos educandos na perspectiva freireana, não os considerando apenas como senso comum, mas como um saber construído na dimensão do vivido. Parece-nos que esse processo possibilitou educadores e educandos a 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”,

## **AS PRÁTICAS COTIDIANAS DO EKOBÉ E AS INTERFACES COM A PERMACULTURA E A EDUCAÇÃO POPULAR**

Com a finalização do curso o Ekobé tem procurado potencializar ações de sustentabilidade em consonância com os princípios da educação popular e da permacultura fortalecendo a corresponsabilização e o diálogo entre saberes. Nesse sentido tem sido experimentada a construção de hábitos sustentáveis na manutenção do espaço e durante os processos formativos, evitando o uso de descartáveis, produtos industrializados.

Os processos formativos têm buscado manter os círculos de cultura, vivências de cuidado e linguagens da arte e a referência de princípios como o diálogo, a amorosidade e a construção compartilhada do conhecimento. Esse percurso tem gerado produtos de sistematização em linguagens como o cordel, audiovisual, fanzines, músicas, roteiros cenopoéticos, entre outras. Os educandos que advém dos movimentos populares, serviços de saúde e da própria universidade, são convidados a se comprometerem com a inclusão/ ampliação das práticas

no Ekobé, em outros movimentos e em unidades de saúde desvelando outros desenhos do cuidar.

Os que são cuidados têm referido a potência das práticas ali realizadas por incluírem dimensões como a criatividade, o lúdico e a espiritualidade.

## **SOCIALIZANDO APRENDIZADOS**

Nesse contexto, a experiência vivida no Ekobé como extensão popular ou extensão comunitária como tem sido cunhada por seus sujeitos, parece apontar novas possibilidades e interfaces entre a educação popular e a permacultura e nos ajuda a refletir sobre a multiculturalidade aqui entendida não como justaposição das culturas, como apontava Freire (1999) mas como possibilidade de diálogo e convivência.

Desvela ainda as possibilidades de um modo de produzir cuidado mobilizando energias, experiências, vontades de reinventar e seguir aprendendo e experienciando possibilidades de transformação dos sujeitos em sua relação com o mundo.

Dessa forma, o dialogismo que se produz no Ekobé revela potências e desafios na interação de saberes diferentes; na inclusão de outras ritualidades e possibilidades da educação popular, na construção de práticas educativas em saúde participativas e que incluam os saberes populares.

Desvela ainda 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 esperar 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.

Nas palavras do poeta Ray Lima (2014):

*Mas a força, a energia de tão forte  
dos movimentos que nela imprimiam  
deram-lhe asas para sair do chão onde vivia  
e assentar-se numa bioconstrução*

*Pelas mãos que cuidam  
Pelas mãos que constroem  
Pelas mãos que concretizam os sonhos  
Mãos que revolucionam  
Circulação, horizontalidade, amorosidade, dialogicidade,  
movimentação de movimentos solidários.  
Lugar de extensão do saber, de doar formação e aprender*

*Ekobé de bioconstruções  
O Ekobé é o saber ancestral  
O Ekobé é saber artístico  
O Ekobé é o saber científico  
O Ekobé é o saber prático  
o saber popular  
o saber de saber fazer  
o saber de querer cuidar  
o saber de poder transformar o mundo de descuido  
em mundo de cuidado*

*Em forma de permacultura dialogando com a vida  
Viva o saber-viver em comunidade  
Quero seguir cuidando meu ser.*

*Quero seguir cuidando de todos os seres do mundo.*

*Quero que todo cuidado tome conta do meu corpo.*

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAUN, R. **Desenvolvimento ao Ponto Sustentável**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DANTAS, V.L.A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza-CE**. 2009. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

FREIRE, P. **Extensão em comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

HOLLIDAY, O.J. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria. Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

HOLMGREN, D. **Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade**. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

LIMA, R. **Feira do soma sempre e a produção do comum.** <http://redehumanizaus.net/7391-feira-do-soma-sempre-e-a-producao-do-comum/> 10 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Roteiro Cenopoético de Inauguração do Ekobé.** 2014. 03 p. Mimeo

MOLLISON, B. **Introdução à Permacultura.** Tradução de André Luis Jaeger Soares. Brasília: Ministério da Agricultura e do Abastecimento; Secretaria de Desenvolvimento Rural; PNFC, 1998.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C.; RAMOS, M.G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V.M.R. (Org.). **Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 9-24.

SANTOS, B.S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005.

## SENTIDOS E SABERES PRODUZIDOS NOS TERRITÓRIOS: A EXPERIMENTAÇÃO DO VER-SUS

Paula Jordânia Paixão de Souza<sup>29</sup>  
Maria Rocineide Ferreira da Silva<sup>30</sup>  
Olga Maria de Alencar<sup>31</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O Projeto Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde (VER-SUS) é uma estratégia do Ministério da Saúde (MS) para a formação de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS), comprometidos eticamente com os princípios e diretrizes do sistema, ocorrendo em diversas localidades do país (BRASIL, 2004a; 2004b; MARANHÃO; MATOS, 2018). A aproximação com a VER-SUS se deu por meio do Programa de Residência Integrada em Saúde da Escola de Saúde Pública do Ceará (RIS – ESP/CE), no qual os residentes foram chamados a contribuir com o processo de organização e participação da vivência.

---

29 Enfermeira. Residente em Saúde da Família e Comunidade pela Escola de Saúde Pública da Ceará. Contato: paulinha\_jordania@hotmail.com

30 Enfermeira. Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do Curso de Enfermagem da UECE. E dos Programas de Pós Graduação em Saúde Coletiva e Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde Coletiva Contato: rocineideferreira@uece.br

31 Enfermeira, Egressa da Residência em Saúde da Família pela Escola de saúde Pública, mestre em saúde pública pela UFC e doutoranda em saúde coletiva pela UECE. Contato: olgaalencar17@gmail.com

Acreditando na ousadia do VER-SUS, proposta inovadora e muito potente de transformações, por lidar com temáticas e demandas importantes para a formação ética e política dos trabalhadores do SUS, este texto tem como propósito, na perspectiva da clínica ampliada, compartilhar as experiências vivenciadas nos diversos territórios de saúde no Ceará.

A característica extensionista do VER-SUS constitui-se num espaço privilegiado de trocas de saberes e práticas tendo como cenários os serviços de saúde do SUS e outros equipamentos sociais.

O marco histórico do SUS iniciou na década de 1970, delimitado pela presença da medicina privada para a parcela contribuinte da população que tinha condições de pagar e pelos hospitais previdenciários que prestavam serviço aos trabalhadores formais, isto é, aqueles que contribuíam com a previdência social, em ambos os casos exercendo ações de saúde exclusivamente curativas sistematizada no modelo privatista-assistencial (GOMES; MERHY, 2011). Dada a complexidade da sociedade brasileira pune a necessidade de construção e desenvolvimento de um novo jeito de pensar-fazer saúde, a partir do cultivo e o fortalecimento de novos valores na sociedade como o pensamento crítico, reflexivo e autônomo (JORGE et al., 2012).

Neste sentido surge como proposta a mudança do modelo assistencial brasileiro, que leva em consideração novos conceitos no campo discursivo da saúde, para além do campo técnico político, destacando os conceitos de vínculo, autonomia e território afetivo (SILVA et al., 2015).

Segundo Gomes e Merhy (2011) “a educação em saúde tem sido o campo de prática, que mais tem feito buscas no sentido de superar o modelo biomédico, desenvolvendo diversas estratégias de diálogo entre os pensares e fazeres da população

e dos profissionais de saúde”, que se contrapõe aos pensamentos técnicos - científicos os quais não levam em consideração os saberes populares e produzem ações desarticuladas, gerando pouco impacto na saúde dos coletivos.

Contudo, a realidade vivida desde então nos diversos serviços de saúde perpassa pela concepção que se tinha antes da criação do SUS, onde os trabalhadores tratavam das doenças, fragmentando os sujeitos, e fragilizando a integralidade da atenção. O termo integralidade descrito no art. 198º, inciso II, e diz respeito ao atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais (BRASIL, 1988), contudo Mattos (2001) relata que este princípio, corresponde a crítica da dissociação entre as práticas de saúde pública e práticas assistenciais para não forjar a proposta de articulação entre assistência e práticas de saúde pública.

Neste contexto a Atenção Primária a saúde (APS) caracterizada por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde emerge com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte na situação de saúde e autonomia das pessoas e nos determinantes e condicionantes de saúde das coletividades. (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, de um novo modelo de atenção à saúde, a APS tem sido marcada por sua grande efetividade nos sistemas de saúde, assegurando melhorias nas condições de saúde da população (CUNHA; GIOVANELLA, 2011).

Estar inserida na APS como profissional residente do programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade perpassando o VER-SUS foi um encontro de potência de vida enquanto trabalhadora do SUS, onde pudemos

reconhecer que o processo de cuidar em enfermagem na APS faz emergir o entrelaçamento de saberes e fazeres com a perspectiva de uma práxis que se constrói libertadora, solidária e emancipatória.

Contudo, a formação dos profissionais de saúde precisa ser contextualizada pelo cotidiano do trabalho e a lógica da Educação Permanente em Saúde (EPS) no SUS possibilitando a construção de espaços coletivos para a reflexão e avaliação de sentido dos atos produzidos no cotidiano, considerando a residência enquanto processo pedagógico em ato, constitutiva do protagonismo dos sujeitos envolvidos no agir educacional (FEUERWERKER, 2014), possibilitando novas experiências que nos fortalece ética e politicamente.

Logo, a EPS é uma estratégia fundamental para a reorganização das práticas de formação, gestão, atenção, controle social e formulação de políticas da saúde, estabelecendo ações intersetoriais formais e frequentes com a educação, submetendo processo de transformação na graduação, nas residências, na pós-graduação e na educação técnica à vasta porosidade das necessidades/direitos de saúde da população e da universalização e equidade das ações e dos serviços de saúde (CECCIM, 2005).

Acreditando que o VER-SUS é um espaço de extrema relevância para a formulação e o entendimento do papel do profissional-residente, do compromisso ético-político deste com os serviços de saúde, com a produção de saúde em diversos campos e entendendo que essa dimensão se traduz em uma atitude reflexiva, compreendendo os novos desafios, decifrando as contradições do cotidiano, criando novas estratégias e ampliando as possibilidades e a capacidade de uma intervenção propositiva.

Durante o percurso da experiência alguns questionamentos permeavam o nosso agir em saúde: Será que os modos de viver e pensar da população não são importantes? Será que só nós profissionais de saúde detentores do saber? À medida que íamos conhecendo os territórios as perguntas começaram a fazer mais sentido, porque nos permitimos transitar por espaços e territórios tão diversos com processos de viver e de adoecer complexos e alguns novos, uma vez que a formação acadêmica não nos dar essa base teórica.

## **PERCUSSO METODOLÓGICO**

Trata-se de relato de experiência, a partir da participação da autora principal como facilitadora do VER-SUS, realizado no período 24 de janeiro à 01 fevereiro de 2015, no município de Fortaleza-CE. O relato, propriamente dito, foi construído entres os meses de janeiro e maio de 2016, como parte integrante do módulo “Trabalho de Conclusão da Residência” do Curso de Especialização em Caráter de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Escola de Saúde Pública do Ceará.

A construção da vivência se deu a partir da imersão nos processos formativos a partir dos pressupostos teóricos metodológico da RIS – ESP/CE, que nos instigou a juntarmos ao coletivo já existente de pessoas que conformavam a Comissão Organizadora. Diante disso, as reuniões aconteciam prioritariamente aos sábados, na Universidade Estadual do Ceará, com intuito de planejar e sistematizar a vivência, delimitar atividades e seus respectivos responsáveis, além de propiciar o fortalecimento o coletivo.

A vivência contou com 28 participantes (24 viventes e 4 facilitadores), estudantes de diferentes cursos da graduação



da área da saúde e humanas, e várias Instituições de Ensino Superior (IES), da capital e do interior do estado. A mesma teve duração de nove dias e utilizou como metodologia de participação a imersão no campo da vivência. Os vinte e oito participantes foram divididos em dois grupos, cada grupo com dois facilitadores. Contava ainda com a participação direta da comissão organizadora da imersão formada por estudantes e profissionais - residentes da rede estadual e municipal de saúde.

Foi proposto a todos os envolvidos no VER-SUS a construção de um Diário de Campo, como proposta metodológica de registro das impressões sobre as vivências, as rotas estabelecidas e os contatos dos responsáveis por cada campo a ser visitado. As vivências ocorreram redes de assistência em seus diferentes níveis de complexidade, comunidades, Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro Pop) e o Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cuca). Além do exposto, fizeram parte das discussões às concepções de saúde e doença dos povos indígenas, dos trabalhadores dos movimentos sociais do campo, das terapias integrativas em saúde.

O relato foi analisado a partir das vivências de onde emergiram a produção dos eixos temáticos: 1) Territórios de vida e a produção da saúde com outras racionalidades; 2) Territórios de produção da saúde ou de doença? Espaços formais de cuidado; 3) Territórios de produção: o acolhimento a diferença e a diversidade no mundo do trabalho da(s) cultura(s), os quais serão dialogados com a literatura pertinente, a partir das temáticas evidenciadas.

Os eixos partiram da compreensão da saúde como um território de práticas que estão permanente construção, onde é possível experimentar uma infinidade de fazeres, e outro modo de produção que inclua outras possibilidades para além

da inculcação de um saber científico aplicado (MALTA; MERHY, 2003). E, entender esse território para além do geográfico, delimitado fisicamente, como o que ultrapassa as linhas, como sinônimo de articulação com outros modos de existência. Não está dado, ao contrário, está em construção. (CECCIM, 2005). Assim, Guattari (1990) descreve *territórios existenciais* como espaços e processos de circulação das subjetividades das pessoas.

Nessa perspectiva, buscou-se compreender as diversas dimensões que o cuidar pode nos remeter a partir da experimentação dos *territórios*, e as possibilidades para produção de saúde permeada pela real necessidade dos sujeitos, assim como a necessidade de (re)inventar-se a cada encontro deste sujeito com o profissional de saúde que conjuntamente irão conformar os projetos terapêuticos, respeitando o protagonismo de ambos a favor da vida.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

“Como se fora a brincadeira de roda. Memória! Jogo do trabalho na dança das mãos. Macias! O suor dos corpos, na canção da vida. Histórias! O suor da vida no calor de irmãos. Magia!” (GONZAGUINHA, 1980). A música reflete um pouco a vivência em que estudantes, residentes, profissionais, população e movimentos sociais problematizam a organização dos serviços de saúde nos diversos equipamentos e também promoveram reflexões sobre situações e temas importantes e pertinentes à formação profissional, haja vista que a inserção na realidade local por meio de estágios ou vivências é uma maneira bem instigante de perceber as muitas contradições e as complexas relações da nossa sociedade.

Assim, o aprendizado não está dado, mas é construído pelas experimentações; a cada debate, a cada articulação nos momentos formativos, nos processos formais burocráticos, com os companheiros de luta, profissionais e instituições parceiras, estudantes, usuários dos serviços, todos trouxeram muita potência às discussões e reflexões contribuindo para a formação não apenas de profissionais, mas de militantes da saúde. O processo de vivência foi algo instigante por perceber que nada está posto no real e tudo é passível de mudanças e de construção sobre um novo olhar do que veio sendo abordado no próprio processo, assim como Merhy e Franco (s/d) afirmam *“toda atividade humana é um ato produtivo, modifica alguma coisa e produz algo novo”*.

Diante desse contexto, apresentaremos a seguir o relato dividido em três eixos, na qual representa os espaços de produção, ou não, de saúde que estivemos inseridos durante a imersão.

## **Territórios de vida e a produção da saúde com outras racionalidades**

“Cuidar do outro é cuidar de mim, Cuidar de mim é cuidar do mundo.” (LIMA, 2008). O Espaço Ekobé é um dispositivo de cuidado localizado dentro da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que se configura como uma extensão comunitária, ou seja, a comunidade é quem faz extensão para dentro do espaço da academia, desobedecendo à rigidez exigida pelos espaços de construção do conhecimento científico.

Logo o Ekobé é um espaço de produção de vida com a complexidade que nos provoca a partir de outras racionalidades dos modos de cuidar, que avança para além das práticas

higienistas, medicalizantes e cartesianas. É onde além de outras práticas se oferta: iniciação de profissionais da saúde e atores sociais no estudo e iniciação da energia Reiki, Massoterapia e Farmácia Viva, aliando-se na prestação de atendimentos à comunidade universitária da UECE, bem como à comunidade do território com o auxílio de outras práticas integrativas como: Biodança, Reflexologia, Acupuntura, Florais, Meditação e a Constelação Familiar que proporcionam um cuidado holístico, reconhecendo a pessoa como protagonista do seu processo saúde-doença, bem como sujeito de valores e crenças que muito reflete no modo de produzir saúde. Tais práticas corroboram com o estudo reflexivo de SILVA et al. (2015) ao auferir que “o cuidado em saúde na contemporaneidade caracteriza-se pela sua abrangência, complexidade e pela diversificação de ações, cenários e atores”.

É certo que essas abordagens não fazem parte da rotina de cuidado na maioria dos serviços de saúde, mas podemos observar que se revelam de um impacto transformador no processo de produção saúde - doença dos indivíduos, tanto em ações preventivas e terapêuticas, onde existe uma colaboração para a integralidade da atenção à saúde e contribuição para a ampliação da corresponsabilidade dos sujeitos por sua saúde, aumentando, assim, o exercício da cidadania.

Diante dessas observações feitas podemos perceber que neste cenário de cuidado as ações permeiam-se pela promoção da saúde com o envolvimento dos sujeitos frente aos seus processos de subjetivação, o qual se busca autonomia, além de proporcionar integralidade do cuidado numa perspectiva holística. Para Fleury-Teixeira et al. (2008) a autonomia está diretamente relacionada com a promoção da saúde, haja vista que quando o sujeito reconhece seus determinantes de saúde terá maior probabilidade de tomar decisões que controlem e

mantenham a sua saúde, ou seja, “a promoção da saúde busca ampliação da autonomia de indivíduos e comunidades”, são medidas emancipadoras, que buscam a integralidade do sujeito.

Vivenciar o espaço Ekobé gerou inquietação quanto as nossas práticas de cuidado, levando a questionamentos: estamos realmente preparadas para cuidar das pessoas? Até que ponto trabalhamos referenciadas pelas necessidades de saúde da população?

A clínica ainda hoje suscita um mistério, tendo em vista sua hegemonia conceitual permeada pelos princípios epistêmicos que privilegiam a dicotomização entre sujeito e vida, produzindo uma postura neutra em que busca produzir a “correção” daquilo que entende estar desviado e fora da norma. (FONSECA; KIRST, 2004). Para contrapor essa perspectiva pensou-se na clínica ampliada a fim de estimular as diferentes práticas terapêuticas, ter um maior compromisso com o sujeito e seu coletivo, e a corresponsabilização dos gestores, trabalhadores e usuários no processo de produção de saúde. (BRASIL, 2006).

Aprendemos novas formas de facilitação de grupos, uma condução dos processos com mais metodologias ativas dialogando com a educação popular em saúde, na qual é hoje uma política que se revelou fundamental para o cuidado holístico. Observamos que as práticas integrativas contribuem para o fortalecimento dos princípios fundamentais do SUS, na atuação nos campos de prevenção de agravos e da promoção, manutenção e recuperação de saúde baseada no modelo de atenção humanizada e centrada na integralidade do indivíduo.

O espaço Ekobé proporcionou momentos de cuidado e até mesmo de cura, de como os profissionais chamam de “corredor do cuidado”, onde um corredor humano cuidava de forma coletiva de todos os viventes, através do toque suave por

todo o corpo, onde no final do corredor a pessoa era acolhida com abraço, sorrisos e olhares produzindo um encontro de paz intensa. Momento de acolhimento e respeito à vida humana e sua subjetividade que marcou a vivência, foi bastante terapêutico, proporcionou uma verdadeira troca de energia e cuidado.

“Não somos ressurgidos, Nem índios emergentes, Somos índios resistentes” (CACIQUE CABOCLINHO, 2004). O discurso do Cacique nos remete a memória da visita a Comunidade indígena Jenipapo – Kanindé, onde conhecemos a única cacique mulher do Ceará, que no alto de seus mais de 70 anos transborda sabedoria, força e ímpeto de bravura.

Em uma de suas falas a Cacique demonstrou ampla visão a respeito dos direitos já conquistados e os que ainda estão pra ser, assim como, o papel da mulher como ser protagonista de sua própria existência. Para ela, um dos pontos mais importantes é não deixar que a juventude indígena se torne mais descrente de suas origens. A escola visitada demonstra um avanço para a causa indígena que busca a inserção da sua cultura no processo de formação educacional, todo detalhe foi pensado para que houvesse um resgate do que significa ser índio, mas que isso, ser índio Jenipapo - Kanindé.

São diversos estereótipos criados no imaginário de grande parte da sociedade brasileira de que o índio vive nu, que é um ser selvagem e ignorante ou até mesmo de que no Ceará não existe índio. Tudo isso é quebrado quando ocorre uma aproximação com a história de luta e resistência desses povos. Os índios cearenses foram exterminados, feitos escravos e tiveram sua cultura anulada por meio da exploração territorial e econômica, ou seja, tornaram-se populações invisíveis por longos anos, por uma construção de senso comum da “extinção” indígena na formação étnica dos cearenses. Sendo os índios nordestinos os primeiros a terem contato com os exploradores,

fazia sentido esta teoria, mas foram eles a grande muralha de resistência do Brasil (RATTS, 1998).

As palavras de força, transmitida pela entoada da dança do Toré, que tivemos o privilégio de participar demonstra isso. Saúde para além da cura física, saúde para além das indicações medicamentosas, saúde como relação entre o espiritual e o material. Essa compreensão perpassa também a noção de território, ter um lar para chamar de seu. Ter aquela área conquistada através de disputas e articulações políticas também é saúde.

O momento de diálogo com a Cacique demonstrou o quanto é tênue a linha entre conservar as tradições e conviver em uma sociedade capitalista que visa o estímulo ao consumo e soterra a cultura popular em uma sociedade que toma por princípio as relações frágeis.

A respeito da relação da comunidade com a área da saúde, nos foi relatado que existe naquele território uma unidade básica de saúde, bem como a presença de uma equipe da Estratégia Saúde na Família. Todavia, ainda existe a incompreensão da equipe de saúde sobre a cultura popular indígena, havendo, portanto, um estímulo na população local ao uso de medicamentos industrializados colocando em segundo plano o uso de medicamentos populares, tais como: lambedores, banho e inalação de ervas, chás, etc. Nessa noção de que o tratamento e prevenção de doenças desvinculam-se das tradições populares e da medicina tradicional indígena torna-se uma barreira nos cuidados em saúde, por vez, não facilita a aproximação efetiva entre profissionais e usuários o que fragiliza as relações e os resultados das prescrições realizadas. Existe uma necessidade de dialogar sobre essas questões para que possam ser reconhecidas, respeitadas e efetivadas. (FERREIRA, 2013). Conhecer in loco a cultura indígena e saber que mesmo

em face de toda uma globalização, de avanços expressivos no campo da Ciência e da Tecnologia, não se perdeu a essência da cultura dessa comunidade, porquanto acreditamos que cada vez mais ela necessita ser fortalecida, recobrando as práticas populares passadas de geração em geração, importantes para a manutenção das tradições e para, além disso, o respeito aos modos de cuidar e curar de cada povo. Gomes e Merhy (2011, p. 12) afirmam que:

[...] as ações de educação em saúde têm se apresentado como importantes instrumentos de dominação e de responsabilização dos indivíduos pelas suas condições de vida. Para superar tal situação, propõe-se reorientar as práticas de saúde, de modo que a educação em saúde deixe de ser apenas mais uma oferta pontual dos serviços para ser algo inerente às suas práticas, construindo assim a participação popular no seu cotidiano.

A vivência na tribo indígena nos fez refletir quanto às práticas profissionais, o quanto não somos sensíveis a essa realidade, uma vez que demanda conhecimentos específicos vão além da formação acadêmica, a qual não se volta para as práticas culturais e populares destes povos. Precisamos estar mais atentos a conhecer e acolher novas formas de produção de saúde no nosso cotidiano. Nessa constante transformação da nossa práxis, pois esses sujeitos cada vez mais estão buscando práticas tidas como “alternativas”, sendo importante compreender e valorizar o modo como essas classes vêm construindo suas alternativas de enfrentamento dos problemas de saúde por meio de diversas estratégias (GOMES; MERHY, 2011).



## **TERRITÓRIOS DE PRODUÇÃO DA SAÚDE? OU DA DOENÇA? ESPAÇOS FORMAIS DE CUIDADO**

A concepção do território não é apenas uma área geográfica, mas sim constituída por pessoas que nele habitam, com seus conflitos, seus interesses, suas instituições e, seus cenários, pois só a delimitação espacial não conseguiria dar conta da sociodinâmica que as pessoas e os grupos estabelecem entre si (BRASIL, 2004a). A territorialização consiste num processo para organização dos processos de trabalho e das práticas de saúde, têm-se a necessidade de identificar os determinantes sociais das comunidades neste processo (MONKEN; BARCELLOS, 2005).

Ao adentrarmos ao Bairro do Siqueira, por intermédio da visita a Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS), localizada na regional V de Fortaleza próximo aos limites dos municípios de Fortaleza, Maracanaú e Caucaia, um detalhe importante, no que diz respeito a uma confusão constante em relação à responsabilidade no cuidado de casos nos municípios. A UAPS no momento em questão encontrava-se lotada, com uma população adscrita de aproximadamente 40 mil pessoas.

As suas equipes contam com médicos, enfermeiros, técnicos em enfermagem, dentistas e agentes comunitários de saúde (ACS). Estes últimos encontram-se em menor número em relação as demais unidades da capital, o que é preocupante, devido a grande cobertura que os agentes dessa região devem atender. Um trabalho árduo e de importância crucial, ao fazer o contato direto entre a comunidade e a unidade, “o SUS ambulante”.

Conversamos com alguns ACS e os acompanhamos nas visitas domiciliares, o qual os mesmo tinham como objetivo de promover ações de sensibilização e alerta à comunidade

acerca do surto de sarampo que estava acontecendo em Fortaleza, num breve conhecimento do território, como um espaço dinâmico, vivo, rico de possibilidades para as intervenções, uma vez que esse locus tem peculiaridades, que refletem na saúde da população. Ficou evidente a relação entre a infraestrutura precária do território e ainda um número reduzido de equipamentos Inter setoriais. Os ACS nos relataram as dificuldades que enfrentam para realizar seu trabalho, como o altíssimo número de pessoas por agente, poucas condições de trabalho e o baixo salário. Surge, então, o questionamento: quem cuida da saúde dos cuidadores? Ou ainda: como promover saúde com estas condições de trabalho?

Muitas mudanças ocorreram na APS, desde a concepção do SUS pela Constituição Federal de 1988, o que por anos foi considerado um conjunto de práticas integrais em saúde, constituída como porta de entrada e o primeiro nível de atenção de uma rede hierarquizada, hoje se apresenta como “um novo modelo assistencial de sistema de saúde que tenha em seu centro o usuário – cidadão” (BRASIL, 1988, p. 493). No entanto as ações de saúde e os processos de trabalho não foram modificados ao mesmo passo, haja vista que hoje na maioria das UAPS continuam superlotadas, como relatado, com um mínimo de investimento em infraestrutura e recursos humanos, o que sobrecarrega os profissionais, sem falar da rotatividade dos mesmos (GIOVANELLA, 2012).

Lamentavelmente, alguns estudantes e profissionais idealizam que a APS está relacionada a algo simplista e à noção de menor complexidade. Assim, é compreendida como um lugar sem muita importância ou com um nível de assistência inferior. A APS, entretanto, deve ser concebida como fundamental na produção de saúde, sendo responsável pela resolubilidade da maioria dos problemas sanitários da população, agindo

sobre um território, onde deverá ser o elemento estratégico da integração das variadas formas e modalidades de cuidado.

Esse percurso durou poucas horas, e nos levou a pensar nos modos de organizar o serviço para habitar esses territórios adscritos e de responsabilidades das equipes. Contudo, este dia se encerrou com um debate muito importante, facilitado por um professor de Psicologia da UECE, cuja temática foi voltar a nossa atenção a respeito de uma falha de uma coerência para um Sistema (que propõe ser) Único de Saúde. Será que realmente todos tem acesso a esse direito? Há uma verdadeira preocupação em oferecer um serviço de qualidade sem que haja interesses (diga-se econômicos) maiores envolvidos nessa oferta de saúde? Estaríamos num retrocesso onde o Estado, maior detentor da responsabilidade de oferecer saúde à população, estaria, aos poucos, se desresponsabilizando de tal responsabilidade e dividindo-a com a iniciativa privada por compreender ser mais lucrativos aos cofres públicos? A atual conjuntura está realmente a serviço da população?

O professor foi feliz em trazer esses questionamentos. Uma discussão que, lamentavelmente, não foi mais rica devido ao nosso cansaço físico e mental, mas que mesmo assim foi impactante. Uma discussão sem conclusão. Foi um verdadeiro alerta para questionar os verdadeiros rumos que a Saúde “Pública” no Brasil anda tomando e o nosso dever como sujeitos corresponsáveis por essa situação, e inseridos nesse contexto. Mediante a tantos questionamentos, dúvidas, inseguranças, descontentamento, desesperança, é notório que o futuro da Saúde Pública Brasileira estar em nossas mãos. Acredito que posso sim, fazer a diferença no meu local de trabalho, implicada e dedicada ao serviço e aos usuários do SUS com articulações as mais diversas o que mudará o eu para um nós, sim, pois como diz a música Sal da Terra, de Guedes (1981): “um mais um é sempre

mais que dois”. Na resistência e na luta diária para que a saúde não seja mercadoria, acolhendo suas necessidades de saúde, com foco no trabalho comunitário, territorial e intersetorial. Sinto-me instigada e convocada a ser uma profissional de saúde militante do SUS e com a necessidade de envolver meus colegas por onde passe. “Me cansei de lero lero. Dá licença mais eu vou sair do sério. Quero mais saúde. Me cansei de escutar” (JONES; CARVALHO,1981).

Um dos dispositivos que mais percorri na minha vida acadêmica foi o âmbito hospitalar e como “versusiana” também vivenciei dois hospitais de referência da atenção terciária de Fortaleza. O primeiro atuava na área da Saúde Mental e o segundo o na atenção a saúde da criança. Separados por sua especificidade no atendimento, mas unidos pela ideologia do modelo biomédico que ainda permeia o cuidado em saúde aos seus usuários.

Início pelo hospital que presta cuidado em Saúde Mental, que mais me surpreendeu e que me instigou a uma reflexão intensa sobre o que é cuidar de pessoas com transtorno mental e uso abusivo de álcool e outras drogas de forma integral e, sobretudo humana.

Interessante ter notado a transição no seu modelo de assistência de acordo com as exigências estipuladas pela Reforma Psiquiátrica (movimento que prevê a desinstitucionalização e construção de modelos substitutivos para o tratamento de *adictos* e de portadores de transtornos mentais, que propague a ideia de uma sociedade, onde seus membros a convivam harmoniosamente com as diferenças, que promova o reconhecimento das suas potências e que promova a reinserção desses sujeitos), mas ainda com resquícios de um cuidado fragilizado pela ambiência, pela medicalização, bem como pelo paciente isolado da sua rede social (OMS, 2001).

Percebi que os problemas enfrentados e as posturas tomadas ainda remetem a antigas práticas vinculadas a um modelo isolador. Ainda existe certa dificuldade em um cuidado que considere a individualidade quando se estabelecem parâmetros de tratamento e restrições que devem ser aplicados a todos os sujeitos. Podem parecer rígidos em algumas situações. Faz-se, porém, um contraponto quando mencionada a falta de investimentos nos ditos modelos substitutivos, assim como uma falta de comunicação intersetorial, o que contribuiria para um cuidado mais humanizado, proporcionado uma maior autonomia dos usuários.

Como se a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) estivesse inadequada, quando ações que estão previstas em lei não são executadas e quando não ocorre investimento adequado sobre essas políticas, um desinteresse político, infelizmente, rotatividade de profissionais no serviço, inviabilizam todo o processo terapêutico.

Após a visita guiada, seguimos para o auditório onde participei de uma roda de conversa disparada por uma profissional do serviço. O diálogo foi sobre as dúvidas e questionamentos sobre a vivência e seu modelo de atenção à saúde. Qual a melhor forma de realizar um cuidado integral? Como cuidar dos pacientes em isolamento social? E a humanização? E as terapias complementares? A reforma psiquiátrica dialoga dentro do hospital? De fato, o tratamento hospitalar conta com muitas fragilidades, limitações e carrega também a cultura histórica do tratamento da loucura. Percebi também a dificuldade (resistência) dos profissionais de âmbito hospitalar a aderirem a novas formas de cuidar, desvinculando-se do modelo tradicional, o biomédico.

A perspectiva de organização do trabalho centrada no médico tornou-se naturalizada dentro dos serviços de saúde,

o qual pode-se ver profissionais assujeitados ao processo de trabalho medicalocêntrico, tornando-se então, na maioria das vezes, técnicos de procedimentos. Segundo os autores Franco e Merhy (1999), o modelo de assistência em saúde, caracteriza-se como “produtor de procedimentos”, tendo em vista que o poder de decisão é do médico que faz o uso das tecnologias duras/leveduras. Esse processo de trabalho concentrado no médico tem gerado um modelo de assistência em saúde de modos burocratizados e hierarquizados, dividindo o saber/fazer a partir de cada categoria (CAMURI; DIMENSTEIN, 2010).

Porém hoje, estamos inseridos dentro do contexto da Reforma Psiquiátrica, um novo modo de cuidar em saúde mental, respeitando sua singularidade, reinserindo os sujeitos na sociedade e recobrando a autonomia dos sujeitos e acredito que asseguramos a dignidade humana e os direitos das pessoas com transtorno mental dentro do seu território de produção de vida e não presos a um hospital.

A experiência de conhecer o interior da instituição e ter contatos com os usuários tornou possível apreender que o trabalho na saúde mental é complexo, ao ter a subjetividade e as ideologias como caminho de ação, saúde mental se faz com vínculo, através do cuidado para com o outro, seu ser por inteiro.

Mediante a tudo o que foi relatado, fiz um link com a minha trajetória acadêmica e profissional, onde inicialmente meu olhar era preconceituoso e medroso, desenvolvendo cuidados bastante tímidos, que a residência e o VERSUS facilitaram o processo de amadurecimento para uma nova sistematização do cuidado em saúde mental, mais humano e integral, fortalecendo a autonomia dos sujeitos.

O segundo hospital visitado foi um hospital ligado à atenção saúde da criança, de notável estrutura e com altas

demandas diárias de todo o estado, como também de estados vizinhos. A superlotação revela mais uma vez a problemática da ineficácia das redes de atenção à saúde, enquanto que este estabelecimento deveria desenvolver um trabalho transdisciplinar e intersetorial com os dispositivos de saúde de todo o estado do Ceará.

Frente a um cotidiano frenético dos profissionais de saúde, acabam-se familiarizando a um ambiente estressante, superlotado, que culmina no enrijecimento, engessando-os, fazendo-os perder a sensibilidade para com o outro, algo grave no tratamento do usuário. Discutiu-se a humanização no ambiente hospitalar (como também em outros campos de atuação). Trata-se de uma postura de acolhimento e aceitação ao outro. A formação do profissional deve ser encabeçada por uma educação humanizadora, para fortalecer o vínculo para com os usuários do equipamento, evoluindo positivamente num processo de tratamento e cura do paciente.

Um dos problemas apontados para a criação da Política Nacional de Humanização (PHN) foi a fragmentação e a verticalização dos processos de trabalho que esgarçam as relações entre os diferentes atores envolvidos. Criada em 2003, a PHN, tem por objetivo qualificar as práticas de gestão e de atenção em saúde. Uma das características mais importantes desta política é a transversalidade, ou seja, conjunto de princípios e diretrizes que se traduzem em ações e transcorrem por todas as instâncias do sistema, buscando uma construção coletiva (BRASIL, 2004b; 2010). Para Santos-Filho (2007) a proposta da PNH coincide com os próprios princípios do SUS, enfatizando a necessidade de assegurar atenção integral à população e estratégias de ampliar a condição de direitos e de cidadania das pessoas.

Olhares, comentários, a maneira como ocorre o atendimento aos usuários que chegam ao hospital, por parte da

equipe de saúde, podem denotar uma aversão às condições do usuário ou uma disponibilidade com este. Em sua singularidade e particularidade, dando-o voz. Ocorre que de imediato me veio à necessidade de obter uma consciência crítica que realmente buscasse a visão da totalidade, não uma visão fragmentadora e focalizada. Mas a noção de que todos somos sujeitos políticos e que nossas ações desencadeiam reações. Da noção que, apesar de acreditarmos saber o que é melhor para o seu processo de cura e reabilitação, é o usuário que deve trazer a necessidade para que seja acolhida pelo profissional.

Chamou-me bastante atenção o fato de que a equipe da Residência Integrada em Saúde (RIS) estava fazendo uma sala de espera na emergência do Hospital. Muito bom foi ver ações desvinculadas da cura desenvolvida no ambiente hospitalar. Isso é motivador e me fez repensar minhas práticas.

O contato com profissionais da RIS tornou claro o real objetivo da inserção da residência no contexto hospitalar. De maneira dinâmica pude através de palavras geradoras relacionar temas como: Residência multiprofissional, educação permanente, humanização, promoção e cuidado, trabalho interprofissional e outros. Para mim, foi o momento de troca de saberes. Em que a soma de tantos produziu um saber coletivo e produtivo.

É evidente que, na academia, não somos formados para trabalhar em equipe, a compartilhar saberes e práticas. Fomos todos preparados para deter o conhecimento, de forma a elevar o grau de dominação e de garantir mercado de trabalho. A reorganização do trabalho interprofissional, no entanto, dentro das equipes é condição necessária para a conquista da integralidade, na medida em que possibilita a detecção de necessidades para o provimento de cuidados de maneira integral e ampliada aos usuários.



Contudo, ficava pensando que nem todos os trabalhadores são iguais e que tinham zonas que davam potência e que tiravam a potência nesses territórios. Como articular saberes tão diversos no mesmo território?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante das vivências retratadas, dos questionamentos e as reflexões feitas a partir das experimentações proporcionadas pelas diversas dimensões dos *territórios* foi de suma importância, pois ao longo dos dias emergiram sentidos e saberes que impulsionaram a todo o momento uma busca incessante pela construção/ produção de saúde que leve em conta o protagonismo dos sujeitos envolvidos, respeito as práticas e saberes dos que ali comungam a vida.

Percebemos e a necessidade de repensar a organização do processo de trabalho em saúde e dos processos de ensino aprendizagem, a partir de uma reflexão da práxis o que contribui para a sistematização das ações e para planejamento de intervenções, em busca da transformação do panorama atual, para que as ações a serem desenvolvidas possam estimular autonomia, fortalecer o protagonismo, participação social no controle social e a transformação da cultura da lógica biomédico entre os sujeitos.

O VER-SUS na residência possibilitou ampliar a visão do que é ser uma trabalhadora do SUS, de que esse sistema está em disputa constante que ele foi e é resultado de muitas lutas e as lutas continuam até hoje. Construir e vivenciar o VER-SUS me fez refletir cotidianamente a produção de saúde a partir do território e o quanto eles precisam ser desbravados. Portanto, percebeu-se nesta imersão a possibilidade de mudança e/ ou quebra de paradigmas na forma de cuidado a população, nos diversos territórios percorridos, a partir das práticas que priorizam

a cidadania e autonomia destes sujeitos, em que o foco não é a doença e sim o sujeito, sua subjetividade e o seu contexto.

Algumas ações foram de extrema importância vivenciar tanto no espaço institucional concebendo ele como um território que promove espaços de cuidados potentes. É dinâmico, que a produção do seu processo de trabalho se dará a partir das suas vivências, concepções e afetações e com isso devemos nos apropriar da nossa autonomia enquanto sujeito das ações atravessados por seus desejos e afetações.

Ressalta-se o reconhecimento da educação popular para o crescente fortalecimento dos saberes e práticas populares, em que os atores buscam solucionar seus problemas de saúde, e quando somados aos serviços lutam por mudanças no modo de produzir saúde.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Humanização**: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias de SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde/ Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **A construção do SUS**: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação e intervenção**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 1 v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CACIQUE CABOCLINHO. **Carta do I Encontro Nacional de Povos em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial**. 2004. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/es/noticias?id=8035>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

CAMURI, D.; DIMENSTEIN, M. **Processos de trabalho em saúde: práticas de cuidado em saúde mental na estratégia saúde da família**. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/29704-34510-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

CECCIM R. B. Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciênc Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-86, 2005.

CUNHA, E.M.; GIOVANELLA, L. Longitudinalidade/continuidade do cuidado: identificando dimensões e variáveis para a avaliação da Atenção Primária no contexto do sistema público de saúde brasileiro. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 1029-1042, 2011.

FERREIRA, L.O. A emergência da medicina tradicional indígena no campo das políticas públicas. **Rev. História, Ciências e Saúde – Maguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./mar. 2013.

FEUERWERKER, L.C.M. **Micropolítica e saúde**: produção do cuidado, gestão e formação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

FLEURY-TEIXEIRA, P. et al. Autonomia como categoria central no conceito de promoção da saúde. **Ciênc Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2115-2122, 2008.

FONSECA, T.M.G.; KIRST, P.G. O desejo de mundo: um olhar sobre a clínica. **Psicologia e sociedade**. Porto Alegre, v. 16, n 3, p. 29-34, dez. 2004.

FRANCO, T.B; MERHY, E.E. **PSF**: contradições e novos desafios. 1999. Disponível em: <<http://www.eeaac.uff.br/professores/merhy/artigos-17.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

GIOVANELLA, L.; MENDONÇA, M.H.M. Atenção Primária à Saúde In: GIOVANELLA, L.; ESCOREL, S.; LOBATO, L.V.C.; NORONHA, J.C.; CARVALHO, A.L. (Org.) **Políticas e Sistemas de Saúde no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; CEBES, 2012. p. 575-625.

GOMES, L.B.; MERHY, E.E. Compreendendo a Educação Popular em Saúde: um estudo na literatura brasileira. **Cad Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, supl. 1, p. 7-18, jan. 2011.

GONZAGUINHA. **Redescobrir**. In: REGINA, Elis. Saudade do Brasil. São Paulo: WEA, 1980.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1990.

GUEDES, B. **Sal da Terra**. In: GUEDES, B. Contos da Lua Vaga. São Paulo: EMI-Odeon BR, 1981.

JONES, R.L.; CARVALHO, R.Z.A. **Saúde**. São Paulo: Som Livre, 1981.

JORGE, M.S.B. et al. Processo Formativo em saúde e suas valises teórico-metodológicas. In: JORGE, M.S.B.; PINTO, A.G.A.; LIMA, L.L. (Org.). **Caminhos da Formação em Saúde**: Ensino, Pesquisa, Cuidado e Gestão. Fortaleza: EDUECE, 2012.

LIMA, R. **Cuidar do outro é cuidar de mim**. 2008. Disponível em: <[http://www.circonteudo.com.br/stories/documentos/article/3608/CANTIGAS%20POPULARES-1%20-%20Universidade%20Popular%20de%20Arte%20e%20Ci%C3%Aancia%20\(UPAC\).pdf](http://www.circonteudo.com.br/stories/documentos/article/3608/CANTIGAS%20POPULARES-1%20-%20Universidade%20Popular%20de%20Arte%20e%20Ci%C3%Aancia%20(UPAC).pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MALTA, D.C.; MERHY, E.E. A micropolítica do processo de trabalho em saúde - revendo alguns conceitos. **Rev. Min. Enf.**, v. 7, n. 1, p. 61-66, jan./jul. 2003.

MARANHÃO, T.; MATOS, I. B. Vivências no Sistema Único de Saúde (SUS) como marcadoras de acontecimento no campo da Saúde Coletiva. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 55-66, 2018.

MATTOS, R.A. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca dos valores que merecem ser defendidos. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. (Org.). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ; IMS; ABRASCO, 2001. p. 39-64.

MONKEN, M.; BARCELLOS, C. Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 898-906, mai./jun. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a saúde no mundo 2001**: Saúde mental: nova concepção, nova esperança. Geneva: OMS, 2001.

RATTS, A.J.P. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 9, 1998.

SANTOS-FILHO, B.S. Perspectiva da avaliação na Política Nacional de Humanização em Saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Ciênc Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 999-1010, jul./ago. 2007.

SILVA, M.R.F.; SILVEIRA, L.C.; PONTES, R.J.S.; VIEIRA, A.N. O cuidado além da saúde: cartografia do vínculo, autonomia e território afetivo na saúde da família. **Rev Min Enferm.**, v. 19, n. 1, p. 249-254, jan./mar. 2015.

# VIVÊNCIA DE EXTENSÃO EM UMA REGIÃO HORTIFRUTIGRANJEIRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA E OLHARES SOBRE A COMUNIDADE

Jociely Alves Leite da Silva<sup>32</sup>  
Luciana Maria Pereira de Sousa<sup>33</sup>  
Renan Soares de Araújo<sup>34</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Historicamente, no Brasil, sempre existiram projetos voltados para comunidades carentes, inclusive os projetos de Extensão acadêmica, que perpetuaram e em alguns casos, ainda perpetuam, práticas e ações com enfoque assistencialista. Atividades com esse cunho acontecem, costumeiramente, nos espaços acadêmicos, sem qualquer aproximação com a realidade social da população assistida. Esse tipo de Extensão baseia-se na concepção de transmitir ao outro o seu saber, “depositando-o nas pessoas” e impondo os saberes dos extensionistas, desvalorizando os valores, saberes e crenças próprias do público-alvo de suas ações. Há, por outro lado, atividades de extensão que atuam nos espaços comunitários, tendo como pressuposto básico a busca de transformação social e propondo uma troca de saberes entre a universidade

---

32 Graduada em Nutrição pela Universidade Federal de Campina Grande.

33 Graduada em Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba e Pós-graduanda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

34 Graduando do curso de Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba.

e a sociedade, considerando as crenças, os valores e a cultura dos indivíduos pautada nos princípios da educação popular (RIBEIRO, 2009).

Guiado por esses princípios críticos e problematizadores do fazer “com a comunidade” e não “para a comunidade”, surgiu o Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC). Fruto da articulação entre a Assessoria de Grupo Especializada Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão (AGEMTE), a Direção Executiva Nacional de Estudantes de Medicina (DENEM) e o Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo propósito é impulsionar a produção de conhecimento e fazer valer a missão social da universidade, não formando profissionais apenas técnicos, mas que participem ativamente da construção da cidadania (FALCÃO, 2014).

No ENEC, estudantes de várias partes do país e até do exterior, vem à Paraíba e tem a oportunidade de experimentar de fato a realidade de uma comunidade, observando de maneira crítica, quais são os fatos que ativamente interferem na organização coletiva, política, social e econômica local. O ENEC se propõe a contribuir com um processo contínuo de todos os níveis de desenvolvimento, problematização e realização de ações junto à comunidade. Durante todo trabalho há a interação entre comunidade e estudante e entre os saberes populares e os saberes científicos (FALCÃO, 2014).

A interação com a comunidade proporciona uma gama de relações e construções ao estudante, que passa a voltar um olhar crítico sobre os vários fatores que influenciam no processo de organização social, abandonando aquela visão apenas biológica e metódica transmitida pela academia, e integra a seu saber a percepção do homem inserido em uma realidade política, cultural e econômica, ampliando dessa forma o conceito

de saúde, o que permite a formação de um profissional mais comprometido com a realidade social (FALCÃO, 2014).

Em virtude do exposto, o presente manuscrito tem como seu objetivo relatar a experiência vivenciada pela primeira autora deste manuscrito no ENEC. Para tanto, parte inicialmente da reconstituição histórica do local de realização de sua vivência, a comunidade Hortifrutigranjeira, localizada no município de Mamanguape, no estado da Paraíba.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Importa frisar que esse manuscrito têm por base de sua construção, uma investigação realizada no contexto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em nutrição da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nesse sentido, o presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que utilizou métodos de compreensão social, bem como trabalhou com o resgate histórico, de significados, valores e situações não necessariamente quantificáveis de uma determinada população (MINAYO, 2004).

De acordo com Minayo (2004), a pesquisa de abordagem qualitativa, pode ser compreendida como um método que:

[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2004, p. 57).

A pesquisa qualitativa tem por finalidade conseguir um entendimento profundo e, se necessário, subjetivo do objeto de



estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas (LANDIM et al., 2006).

Em tal sentido, esse trabalho surgiu em decorrência da vivência da primeira autora no ENEC, que ocorreu no ano de 2015. Após participar dessa experiência, em que teve a oportunidade de conviver por um tempo com a realidade da comunidade em questão, emergiu o interesse em conhecer de maneira mais profunda a história da formação do local e de seus habitantes. Para isso, a primeira autora desse manuscrito retornou à comunidade no início do ano de 2016, também por meio do ENEC, com o propósito de reunir dados que tornassem possível reconstituir aspectos da historicidade e trajetória do local.

O ponto de partida foi a busca por habitantes, principalmente os que moravam há mais tempo na comunidade, para que a partir do relato oral desses sujeitos, viabilizasse a reconstituição histórica pudesse ser realizada.

Nesse sentido, uma das metodologias utilizadas foi o da História Oral, o qual se dá com base no recolhimento de informações por intermédio de entrevistas, as quais geralmente são de tipo semiestruturadas (BRISOLA; MARCONDES, 2011). A utilização de tal método se justificou em decorrência da necessidade de colher dados de sujeitos entrevistados, as quais eram viáveis por meio de relatos orais dos moradores da região.

Além disso, também foi utilizado o método “bola de neve”, onde a execução da amostragem se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de uma pessoa chave, que geralmente é a que tem um conhecimento maior acerca do que se quer estudar, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral, em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pela pessoa chave indiquem novos contatos com as características desejadas,

a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014).

Dessa forma, estabeleceu-se que seriam efetuadas seis entrevistas, usando como referencial o método bola de neve, onde um participante da pesquisa indicaria outro. O instrumento utilizado para a entrevista foi um questionário semiestruturado com questões direcionadas para entendimento sobre a história do local, saúde, alimentação e produção. As respostas dos entrevistados foram gravadas em áudio. Foi realizado também o teste piloto.

Os participantes da pesquisa concordaram em participar e assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que autorizou a pesquisadora a aplicar o questionário e fazer uso dos dados coletados para publicações futuras. As entrevistas foram feitas no período de 9 a 24 de janeiro, na residência dos entrevistados, as respostas foram gravadas, com expressa autorização dos participantes, que posteriormente foram transcritas e analisadas para discussão e construção desse estudo. O projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da UFCG.

## **A COMUNIDADE HORTIFRUTIGRANJEIRO NO MUNICÍPIO DE MAMANGUAPE-PB**

Um dos espaços de vivência do ENEC, no período de 2015/2016 foi a comunidade hortifrutigranjeira, pertencente ao município de Mamanguape-PB. A comunidade é tradicionalmente agrícola e nela habitam cerca de 35 famílias, das quais a maioria são oriundas do sertão do estado.

As primeiras famílias que passaram a residir na comunidade vieram das cidades paraibanas de Condado, Patos e Pombal, inicialmente a comunidade recebeu o nome de Sítio Hortigranjeira.

As famílias recém-chegadas se depararam com algumas dificuldades estruturais, as casas para acomodação eram de taipa e chão batido as margens de uma “floresta”. A água para uso e consumo advinha do rio mais próximo, o Rio Pitanga, e posteriormente passou a ser buscada em fontainhas na floresta e em cacimbas artesanais.

A produção do local tinha como insumos base, hortaliças e verduras, e todo o plantio ficava restrito a isso, uma vez que os técnicos agrícolas da região eram quem determinavam o que iria ser plantado e onde seria plantado. Eles se encarregavam de “fornecer” instrumentos, adubo, “veneno” e sementes e os agricultores tinham o compromisso de abastecer o balcão da economia com todas as hortaliças e verduras que a coletividade colhia.

Por semana saíam dois caminhões de alimentos da comunidade, porém os agricultores não recebiam o pagamento do que era levado no ato da atividade. O pagamento pela produção era feito ao fim do ano e esses recebiam apenas a diária de trabalho que era de R\$ 7,00 adulto, R\$ 5,00 adolescentes e R\$ 2,00 crianças.

As compras de alguns gêneros alimentícios que não advinham da própria roça, eram feitas em um caminhão baú, do próprio Balcão da Economia, que ia todas as semanas ao vilarejo.

Em alguns meses as primeiras casas de alvenaria foram “acabadas” e entregues às famílias sem o reboco das paredes, essas foram sendo ocupadas à medida que ficavam prontas.

Em seis anos todos já estavam acomodados. Dentro desse período, outra empresa estatal assumiu a coordenação das atividades agrícolas na comunidade, a Empresa Paraibana de Abastecimentos e Serviços Agrícola (EMPASA). Nova direção, novos funcionários e mesmo *modus operandi*, avaliada de forma negativa pelos moradores que se sentiam explorados e reivindicaram as condições postas pela empresa. Houve uma melhora das condições de vida, mas não das finanças da empresa, que decretou falência, deixando os agricultores à mercê da própria sorte.

Com a saída da empresa, a maioria das famílias continuou cultivando a terra, mas baseando-se na agricultura de subsistência, vendendo o excedente para atravessadores como meio de conseguir algum dinheiro para compra de outros itens básicos. Outra parte dos moradores deixou a comunidade, em busca de outros meios de vida.

Somente depois de alguns anos, foi ativado um projeto de irrigação, com isso alguns dos antigos moradores voltaram para a comunidade. Além deles, alguns novos interessados também puderam ter parte em lotes abandonados comprometendo-se em produzir na terra. Hoje todos os agricultores da comunidade escolhem o que produzir e produzem por conta própria, angariando recursos para a comunidade por meio da Associação de Irrigadores do Sítio Hortifrutiganteiro.

Muitos fornecem alimentos à programas governamentais como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além de venderem em feiras livres e a atravessadores, que segundo eles, são um mal necessário, já que eles por conta própria não tem condições estruturais de escoar toda a produção, que é extremamente variada, na qual constam o coco verde e seco, milho, batata-

doce, inhame, macaxeira, feijão, hortaliças, mamão, banana e até itens aquícolas como o peixe tilápia.

A história da comunidade hortifrutigranjeiro é perpassada por momentos de perdas e conquistas. Algumas conquistas ainda por vir, como é o caso da posse da terra em que vivem e produzem há mais de trinta anos em alguns casos. Em tal sentido, é a utopia que move grande parte desses trabalhadores, devido a esperança de declarar como seu, algo que tem sido mantido por eles, com muito esforço, dedicação e trabalho há décadas.

## **CHEGADA À COMUNIDADE: REMEMORAÇÕES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E MORADIA**

“Eu perguntei a Deus do céu, ai porque  
tamanha judiação  
Que braseiro, que fornaia, Nem um pé  
de prantação (...)”  
(Asa Branca, Luiz Gonzaga)

As falas que serão trazidas nesse tópico, referem-se à trajetória de formação da comunidade, compondo-se de recordações e relatos de vida.

Bem, eu posso começar de lá um pouco? Pronto! O que eu quero dizer é que nós ‘morava’ no sertão um tempo ruim da gente continuar, aí eu fui convidado pra esse lugar (...) lá no sertão eu sofria muito meu trabalho não dava pra tocar com minha família, não dava nem estudo a minha família, que eu não podia (M.C. 80 anos).

Surgiu isso aqui (a comunidade) com um projeto de irrigação, chamava-se Camaratuba, (...) chamava-se aqui Camaratuba (A.T. 79 anos).

É perceptível por meio das falas dos entrevistados, alguns pontos em comum, entre eles, em comum, ambos residiam no sertão paraibano, onde enfrentavam algumas privações, principalmente causadas pela seca que constantemente assolava a região. Segundo Trigueiro (2006), o nordestino convive com esse mal crônico há pelo menos três séculos, e o autor aponta a seca como fragilizadora da estrutura social e econômica do semiárido, que já debilitado, torna-se ainda mais no período da estiagem. Com a seca vem o desemprego, a fome e, conseqüentemente, o êxodo para outras regiões em busca de melhores condições de sobrevivência. Fato que é captado na narrativa dos nossos entrevistados e também em canções que retratam a realidade nordestina, como a clássica canção *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Retomando as falas, conheceremos como era a comunidade quando os agricultores chegaram com suas famílias e como se deu a dinâmica de trabalho no local.

Ah minha filha, a comunidade não tinha era nada, aqui não tinha aonde a gente morar não tinha nada quando nós chegamos aqui. Nós morávamos numas casinhas de taipa, quando nós chegamos só tinha as plantas, as roças e os plantio (A.L. 58 anos).

Quanto à dinâmica de trabalho, destacamos o relato:

Antes ninguém num tinha direito nem de vender um pimentão maduro, nada ninguém tinha direito, se pegasse, em seis mês ninguém via di-

nheiro, na época era Balcão da Economia, eles fornecia e ia notando, aí quando chegava o tempo ia fazer aquela conta que ninguém entendia ao certo, as vezes tinha algum saldo, outras vezes não tinha nada (A.T. 79 anos).

Fica claro por meio das narrativas que as condições de moradia e trabalho eram um tanto precárias e se estabeleceram no início da formação da comunidade, que foi concebida por iniciativa estatal, sendo o mesmo, fruto de um projeto de irrigação que pretendia alocar famílias em uma determinada área, dando-lhes terra e casa para que pudessem trabalhar e fornecer ao estado na figura da empresa Balcão da Economia, insumos à medida que a empresa lhes daria como retorno, além de casa e terra, salários para que pudessem ter uma vida mais digna do que a que possuíam no sertão. Porém como pudemos observar, estabeleceu-se uma relação de exploração da mão de obra desses trabalhadores.

Esse fato é muito próximo daquilo que trazem as autoras Abreu e Zimmermann (2003), na obra em que discutem o trabalho escravo no meio rural. Assim como no caso de Hortifrutigranjeiro, ambas identificaram em outras localidades do país situações semelhantes, onde mostram como forma mais comum de exploração no meio rural a da dívida, em que o trabalhador deve aos seus empregadores a quantia correspondente a alimentação e ferramentas de trabalho, fornecidos pelo estabelecimento empregador, a preços superfaturados, resultando no endividamento do trabalhador, que acaba nunca recebendo o seu salário ou não saldando totalmente sua dívida. O perfil que ocorreu na maioria dos casos estudados por Abreu e Zimmermann (2003) era de trabalhadores

normalmente de regiões pobres, sem recursos, desempregados ou sem-terra, perfil equivalente ao dos entrevistados em nosso estudo.

Segundo relato dos entrevistados, essa situação estendeu-se por seis anos, e após esse período, outra empresa estatal tomou as rédeas dos negócios, a EMPASA:

Depois entrou um diretor que disse que daquela forma estava errado, precisava ajeitar para o pessoal apurar a mercadoria e pegar também no dinheiro. Assim melhorou um pouco, Na época era balcão da economia, aí passou pra EMPASA depois, foi como melhorou mais pra nós (E.B. 54 anos).

Sob a direção da EMPASA, os negócios encaminharam-se de forma melhor para os agricultores que passaram a receber pelos produtos e pelo trabalho, à medida que a mercadoria era escoada. Porém como fica ilustrada na fala seguinte, a EMPASA não tem condições de continuar com os agricultores, e eles assumem o comando do local por meio de uma associação que eles mesmos criaram:

Antes quando eu cheguei aqui quem comandava essa área era a EMPASA, a empresa do governo do estado, ai depois essa EMPASA terminou passando tudo pra associação porque não tinha como ela tocar junto com a gente, não tinha como eles tocar pra frente, levar pra frente mesmo, não tinha recurso pra nada e a gente tentando sobreviver aqui não quer sair, não quer voltar mais pra o sertão de onde já veio, aí criamos a associação, através da associação foi feita a divisão dos lotes dos agricultores, divisão de três hectares pra cada chefe de família,



com a casa que nem essa em que estamos (E.B. 54 anos).

## **CONDIÇÕES DE SAÚDE E ALIMENTAÇÃO NA COMUNIDADE HORTIFRUTIGRANJEIRO**

“(...) E eu tô com dô, dotô, num sei no que vai dá! (...)”  
(Sem Saúde, Gabriel o pensador)

Os moradores de Hortifrutigranjeiro enfrentaram intempéries para conseguirem atendimento nos serviços de saúde da época, que ficavam distantes da comunidade. Segundo Unglert (1987), o fator geográfico é fundamental na origem da inequidade do acesso a serviços de saúde, especialmente no que se refere a áreas rurais ou regiões periféricas de grandes cidades. O que fica visível nas narrativas dos moradores é que o acesso à saúde era dificultado pela distância dos centros urbanos e pelo mau atendimento quando conseguiam chegar ao serviço. É possível apreender ainda pelas expressões nas falas que seguem o quanto a necessidade por atendimento era um fator angustiante.

Era difícil! Ou Mamanguape ou nada, aqui quando ia pra Mamanguape tinha vez que quebrava a cara, ninguém era atendido, voltava, ia e voltava, Ia de carro de mão (A.T. 79 anos).

Saúde eita... Sobre isso aí eles num ajudava em nada, aquele dinheirinho que me dava por mês, ali eu ia me virar com aquele dinheiro.

Quando perguntados sobre as condições atuais de saúde e quais são os serviços oferecidos à comunidade, obtivemos as seguintes respostas:

Rapaz se eu disser a você que é boa... nem no país 'tá' boa né, imagine na comunidade, mas também não é tão ruim não, aqui não temos, aqui na comunidade não temos posto médico, não temos médico dando plantão aqui, não tem nada, mas tudo é direto pra Camaratuba, lá tem posto medico lá, tem médico, tem enfermeira, os primeiro socorro sempre é prestado lá (E.B. 54 anos).

No que se refere ao acesso a alimentos e água, é possível captar pelas narrativas como os moradores tinham acesso a estes direitos:

Pagavam o dinheiro das diárias na quinta e no sábado, na sexta chegava o baú ali de baixo, todo mundo ia fazer feira, parecia que eles num queria que a gente gastasse aquele dinheiro noutra canto, mas nesse tempo tinha o balcão da economia, lá era pra vender tudo, aí enchia um carro de cereais, vendia aqui (M.C. 80 anos).

A comida a gente conseguia daqui mesmo, através do trabalho. A água muitas das vezes a gente ia pegar água mineral, uma fonte de água que tem, ali perto da usina. Não tinha o transporte, a gente usava água das fontainha próxima aqui mesmo, que hoje estão extinta (J.C. 49 anos).

Água era difícil tinha que buscar no rio ou nas fontainha[...]depois que 'tá' a irrigação funcionando melhorou demais(...)e alimentação tem nos lote, uma boa parte já tira pra comer e outra pra vender e comprar o resto das outras coisas (E.B.54 anos).

No primeiro relato, percebe-se na fala um cenário de exploração a que os agricultores estavam submetidos, onde o dinheiro que eles recebiam pelo trabalho era gasto na compra de alimentos, vendidos pela própria empresa empregadora. Além do relato sobre como se dava o acesso aos alimentos, os entrevistados relataram também quais os principais alimentos presentes nas refeições da comunidade atualmente:

É principalmente feijão. Além do feijão, arroz, macarrão, macaxeira, que a gente mesmo tira, batata doce e verduras (A.T. 79 anos).

A maioria dos entrevistados consideraram a alimentação da comunidade como boa, apenas um dos entrevistados, a classificou como monótona, o que pode ser explicado pelo fato desse entrevistado em particular, ter outra nacionalidade, a japonesa, outra cultura e hábitos alimentares diferentes:

A base é... a maioria é leguminosa, aí tem também , batata, macaxeira, inhame, ou seja, o nordestino não é muito variável em alimentação (M.S. 58 anos).

Dentre os entrevistados, apenas dois estabeleceram ligação entre saúde, alimentação e saneamento básico, quando questionados quanto as principais doenças encontradas na comunidade e suas causas:

Os principais problemas de saúde aqui? rapaz eu num sei lhe dizer, porque um problema de saúde que hoje ataca principalmente os idosos é hipertensão né? Se tivesse a cada quinze dia um médico aqui pra atender, seria melhor. Porque as causas são descontrolado na alimentação, sal, comer exageradamente de tudo (E.B. 54 anos).

E.B apontou a hipertensão como a doença de maior prevalência na comunidade entre os idosos, sendo ele também hipertenso. Segundo Simonetti et al. (2002), a hipertensão arterial é a doença mais frequente na população brasileira. Quando não é tratada e controlada, resulta em complicações graves. Existem vários fatores denominados fatores de risco que influenciam no aparecimento ou agravamento da hipertensão arterial, são eles: hereditariedade, idade, raça, sexo, obesidade e sobrepeso, ingestão elevada de sódio, álcool, fumo, estresse emocional, sedentarismo e dietas ricas em gorduras. Fato é, que as orientações para o controle da hipertensão arterial são amplamente divulgadas e um dos meios de mantê-la sob controle é cuidar da alimentação, porém há falta de adesão ao tratamento tanto medicamentoso quanto não medicamentoso.

Já M.S. mostrou certa preocupação com a falta de saneamento básico na comunidade, pois a água que a abastece advém de um poço artesiano perfurado na localidade:

Não existe saneamento básico né, sistema de esgoto sanitário não existe tratamento (M.S. 58 anos).

A preocupação se justifica, pois a falta de saneamento acarreta prejuízos à saúde humana, como nos esclarece Giatti

et al. (2004) as doenças parasitárias intestinais apresentam-se como sérios problemas de saúde pública, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil. É verificável que tais estorvos à saúde das populações estão diretamente relacionados com precariedades em saneamento básico e a consequente degradação ambiental.

Os demais entrevistados apontaram como doenças também prevalentes na comunidade a dengue, “bicho-de-pé”, Acidente Vascular Cerebral, provavelmente como complicação da Hipertensão Arterial, doenças de pele e dor de cabeça, que segundo o entendimento de um dos entrevistados, pode ter como causa o uso/contato com agrotóxicos.

## **PARTICIPAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE**

Como já exposto, a EMPASA assumiu a coordenação da produção agrícola da comunidade. Nova direção, novos funcionários e mesmo *modus operandi*, mas teve um basta quando um dos agrônomos responsáveis alertou os agricultores acerca da exploração desmedida e despertou o senso de direitos nos mesmos. Assim, mais seguros do que reivindicar, passaram a ter conhecimento do preço dado pela mercadoria e a receber por ela no ato da venda, o que lhes permitiu uma melhora nas condições de vida.

Com a falência da empresa, os agricultores foram deixados a mercê da própria sorte e a maioria das famílias continuou cultivando a terra, mas baseando-se na agricultura de subsistência, vendendo o excedente como meio de conseguir algum dinheiro para compra de outros itens básicos, enquanto uma parte dos moradores deixou a comunidade em busca de outros meios de vida.

Somente alguns anos depois o projeto de irrigação foi reativado e com isso alguns dos antigos moradores vieram

novamente para o local. Além deles, alguns novos interessados também puderam ter parte em lotes abandonados, comprometendo-se em produzir na terra.

Hoje todos os agricultores da comunidade escolhem o que produzir e produzem por conta própria, angariando recursos para a comunidade por meio da Associação de Irrigadores da Comunidade Hortifrutiganteiro, que não possui vínculos de dependência com órgãos governamentais.

Perguntamos quanto à participação popular da comunidade, como fazem para buscar seus direitos e de que forma se organizam. Obtivemos os seguintes relatos:

A gente faz uma reunião e decide o que tem que ser feito, como existe uma associação, o pessoal sempre se une pra decidir o que a gente tem que fazer, se precisa ir no jurídico ou de alguma forma, não é 100% dos sócios que participam, mas acredito que uns 80% dos sócios participam e a gente decide o que tem que ser feito dentro da comunidade. A gente tem reclamado muito a respeito de melhoramento das estradas que a gente tem corrido atrás, tem buscado os órgão competente como prefeitura, vai atrás, mas as vezes a gente não consegue (J.C. 49 anos).

## **PRODUÇÃO AGRÍCOLA NA COMUNIDADE**

“(...) No grito do aboio, no ronco do trator, no canto da colheita, em tudo o seu amor trabalhando a terra, ele está feliz, ele é a força desse país (...)  
(O Homem da Terra, Luiz Gonzaga)

A formação da comunidade teve como premissa a oferta de terras para o trabalho no campo. Foi através de agrônomos e técnicos agrícolas que algumas famílias deslocaram-se do sertão para o local, dando início assim a formação da comunidade onde trabalharam com produção agrícola e continuam trabalhando atualmente. Segundo Wanderley (2009) a agricultura familiar, realizada com pequenos proprietários ou agricultores sem terra, dá vida às áreas rurais, criando espaços comunitários que dispõem de certa estabilidade, imprimindo um dinamismo local possível por meio das suas relações familiares e de vizinhança.

A boa relação entre os moradores da comunidade permite que eles se organizem de forma mais harmônica em prol da coletividade, por meio da associação comunitária e de irrigantes, apesar de plantarem e comercializarem a produção de forma independente.

Destacamos algumas falas sobre a produção agrícola, a venda do que é produzido e os olhares que os agricultores têm sobre o modo de produção predominante na comunidade.

A produção na comunidade é variada. Isso na comunidade ou eu? Olha eu produzo hoje feijão, batata, milho, banana, e a comunidade o que coco, mamão, macaxeira, inhame, é muito variado (M.S. 58 anos).

Partindo dessa leitura, já é possível perceber que mesmo com pouco espaço para produção por família (três hectares), há uma grande diversidade de lavouras. Isto é possível por meio do consórcio de culturas praticado pelos agricultores da comunidade. Segundo Bezerra et al. (2008), o plantio simultâneo na mesma área de duas ou mais espécies cultivadas, é prática comum entre os agricultores das regiões tropicais do

mundo e tem subsistido ao longo dos anos, não somente por razões tradicionais, mas também, por certas vantagens que coadjuvaram na sua adaptação ecológica. No entanto, quando se trata de agricultores de baixa renda com pequenas áreas para cultivo, maior atenção deve ser dada ao custo de produção e ao melhor uso da terra. Nesse contexto, o consórcio de culturas pode transformar-se numa prática de grande importância para a agricultura de subsistência diante de possíveis adversidades climáticas, pois a adoção do consórcio de culturas assegura ao produtor rural uma exploração mais rentável, de menores riscos, e melhor aproveitamento de espaço cultivável (BEZERRA et al., 2008).

Uma parte do que é produzido destina-se ao consumo doméstico e outra à comercialização, que dentre os agricultores da comunidade se dá por meio da venda de alimentos a programas governamentais, venda a atravessadores e comércio pessoal, como veremos a seguir:

A maioria pra o atravessador, infelizmente. A maioria do produto quem compra é o atravessador, aí do atravessador aí vai pra SEASA, pra os SEASAS né, aqui sai pra Recife, sai pra João pessoa, e muitas vezes sai até pra Natal. A minoria a gente vende na feira livre, no meu caso e no caso de outros aqui dentro.

É marcante nas falas, a figura do atravessador em comparação aos outros meios de venda do que é produzido. Os atravessadores são agentes de comercialização que atuam nas cadeias produtivas como intermediários, independente da origem entre os produtores e os consumidores. Na maior parte dos casos, eles aproveitam-se da desorganização e



desestruturação dos produtores rurais, principalmente dos pequenos produtores que praticam a comercialização de forma individual, para adquirir seus produtos a um preço baixo, e revendê-los ao atacado ou varejo a preços determinados por eles próprios, concentrando dessa forma o repasse dos produtos e aumentando seu poder de negociação com os clientes. Logo se estabelece uma relação de dependência ao atravessador, onde se têm o agricultor que precisa vender e o consumidor que precisa comprar (OLIVEIRA; MAYORGA, 2005).

Segundo relato dos agricultores da comunidade que fornecem a programas governamentais, as condições de renda e comercialização dos produtos melhoraram um pouco mais, e é o que de uma forma geral pôde ser observado por Sambuichi et al. (2014) nos resultados da sua pesquisa, trazendo que dentre as famílias que participam do PAA, foi observado aumento da renda dos produtores (52%), do volume de produção (48%), dos preços dos produtos (41%) e da comercialização (38%), além do fortalecimento das organizações dos produtores como associativismo. Todas essas características podem ser vistas na comunidade Hortifrutigranjeiro, de forma acentuada em alguns casos.

Parte dos entrevistados nomeou o modo de produção como agricultura familiar e parte como agronegócio. Segundo a lei nº 11.326 de 2006, considera-se agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural e que atendam a alguns requisitos específicos como: não deter a área maior do que quatro módulos fiscais, uma unidade de medida agrária que representa a área mínima necessária para as propriedades rurais poderem ser consideradas economicamente viáveis e seu tamanho varia de 5 a 110 hectares conforme o município (LANDAU et al., 2012); utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas; dirija seu

estabelecimento com sua família, preconizando que esses requisitos ocorram de forma simultânea atendendo ainda aos princípios de sustentabilidade ambiental, social e econômica. Alguns desses quesitos são atendidos pelos agricultores da comunidade, que produzem dentro do seu ciclo familiar e possuem a quantidade de módulos fiscais dentro dos limites pedidos, porém a sustentabilidade na produção não acontece de maneira completa, ou possivelmente não é bem compreendida. Na fala de um dos nossos entrevistados podemos perceber qual o conceito que o mesmo tem sobre sustentabilidade e sobre o modo de produção:

É agronegócio... porque a gente precisa negociar, porque só a sustentável é só o que a gente colhe pra comer, mas tem que vender né? É agronegócio (A.T. 79 anos).

Falamos anteriormente sobre a existência de uma associação dos agricultores na comunidade, e que ela se organiza de forma independente a órgãos governamentais. Essa falta de vínculo acarreta em ausência de assistência técnica, como cita Godoy et al. (2009). Porém, por iniciativa própria os agricultores vêm buscando capacitar-se quanto ao uso de agrotóxicos nas lavouras, demanda que eles observam como necessária para que se possa aperfeiçoar o uso desses defensivos na produção local.

O motivo que eles apontam como gerador da necessidade de usar agrotóxicos, é pelo fator climático da região, que favorece o aparecimento de insetos e pragas durante todo o ano. Segue fala referente a um grupo especializado em consultora agrária e outras sobre o uso de agrotóxicos.

A gente usa né o agrotóxico e tem muitas qualidade né que a gente usa pra evitar essas doenças né, tem o calcário também que a gente usa, e outros produtos que existe no mercado pra gente combater essas doenças. Tem alguma instrução de uso? Tem, tem em partes né porque no momento a gente não tem, a gente tá se organizando agora, que tá vindo um pessoal ai, só que no momento a gente não tem uma pessoa certa, só que a gente vai até lá na cidade pega a informação com ele diz (o agrônomo) como a gente fazer (A.T. 46 anos).

A gente usa defensivo, nós vivemos aqui nordeste principalmente é zona tropical, então não existe aquele clima como zona temperada, região temperada, que certa época do ano você, o próprio ambiente, o próprio clima elimina certos insetos, aqui não aqui o inseto que existe agora, existe o ano inteiro, então o controle é muito mais difícil do que numa zona temperada (M.S. 58 anos).

Pode-se perceber que há consciência do uso prejudicial dos defensivos químicos, tanto para a saúde de terceiros, fato que pode ser observado no relato de J.C. quando cita a necessidade de esperar o tempo de carência antes da colheita, quanto para a própria saúde como vemos neste relato:

Hoje os problemas de saúde tem vários, né? (...) problema de saúde qual que eu vou dizer meu Deus. Acredito que porque hoje em dia a gente usa muito esses agrotóxico né nesses produtos que a gente tem por aí então, a gente usa muito veneno eu acredito que causa dor de cabeça e

outras problemas que existe então eu acredito que através disso, que tem algumas doenças eu acho que tem através disso. Doença de pele por exemplo na comunidade (A.T. 46 anos).

Segundo Recena e Caldas (2008) em pesquisa com objetivo de abstrair a percepção dos agricultores familiares de Culturama, Mato Grosso do Sul, sobre o uso de agrotóxicos, dentre os indivíduos que responderam ao questionário e estavam diretamente envolvidos na aplicação desses defensivos, alguns consideravam esses produtos como prejudiciais a saúde e outros não. Os que os relataram como prejudiciais, classificavam-os como veneno, relatando como sintomas típicos de intoxicação dor de cabeça, tonteira e vômitos. Na fala de um dos nossos entrevistados, A.T., há o relato de um sintoma em comum, a dor de cabeça, e outro que ele associou ao contato com os agrotóxicos que são as doenças de pele. Ainda segundo Recena e Caldas (2008), apesar de reconhecerem os riscos, alguns agricultores afirmaram que sem o uso dos agrotóxicos a comercialização dos alimentos seria inviável.

Quanto as questões relativas à produção agrícola em Hortifrutigranjeiro, percebemos que existem vários pontos positivos, como a consorciação das terras e melhor aproveitamento delas, tanto em espaço e variedade de culturas quanto em preservação da qualidade do solo, a participação em programas governamentais que garantem o escoamento da produção e geração de renda, mas também pontos não tão positivos importantíssimos, como é o caso do uso de agrotóxicos, que precisam de uma atenção especial não somente nesta comunidade, mas também em várias outras no país, pois essa realidade não é exclusiva do cenário desse estudo.

## **PARTICIPAÇÃO DA MULHER NA DINÂMICA DA COMUNIDADE**

“(...) Paraíba masculina, muié macho,  
sim sinhô (...)”  
(Paraíba, Luiz Gonzaga)

*Influenciam, sempre dá opinião dá.  
Dizem num plante muito pra num se  
perder (risos), eu quero levar Neta pra  
plantar, mas ela num vai “mode” o sol  
quente (risos) (E.B. 49 anos).*

Estas falas referem-se à influência da mulher na escolha do que será cultivado pela família. Como é possível captar, há algumas divergências nas respostas dadas por nossos entrevistados, alguns consideram que a mulher interfere na escolha do que será plantado, outros consideraram a participação da mulher como ajuda na lida, com tarefas mais leves como a semeadura e a colheita, em casa na provisão de alimentos para o homem que está na roça, e em trabalhos domésticos, enquanto uma entrevistada considerou que não interfere e não opina sobre decisões sobre o plantio.

Segundo Brumer (2004), as atividades executadas preferencialmente por mulheres, no meio rural, caracterizam-se, de um modo geral, por serem relacionadas principalmente à limpeza da terra e colheita, a seleção e embalagem dos produtos, ao cuidado de animais, principalmente os pequenos como galinhas e porcos e ainda em alguns casos aos trabalhos da horta, primordialmente se seus produtos forem destinados ao consumo da própria família.

As mulheres, ainda, responsabilizam-se praticamente sozinhas pelo trabalho doméstico, geralmente auxiliado pelas

filhas e nesse domínio doméstico, as mulheres têm maior autonomia e tomam as decisões relativas ao preparo dos alimentos, cuidado da casa e da roupa, orientação e educação dos filhos, como também a administração de recursos destinados ao consumo familiar. Porém a importância de sua autonomia e poder nesse domínio, são consideradas como secundárias, pelos próprios membros da família, em relação às atividades agrícolas (BRUMER, 2004).

Apesar de algumas falas afirmarem que a mulher não influencia na escolha do que será produzido, segundo Shanin (2008) a importância da mulher é absoluta. Sem ela, a dinâmica de produção não pode sobreviver. Como também não pode sobreviver sem um homem por muito tempo. Pois há uma divisão de trabalho que completa-se a partir da soma dos gêneros. O fato das mulheres, no caso de hortifrutigranjeiro, não interferir nas decisões sobre a economia e produção familiar não diminui a importância e relevância do papel da mulher na dinâmica de atividades pertinentes a produção agrícola no seu ciclo familiar.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, L.L.; ZIMMERMANN, D.J. Trabalho escravo contemporâneo praticado no meio rural brasileiro: abordagem sócio-jurídica. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 69, n. 2, p. 139-153, jun./dez. 2003.

BEZERRA, A.P.A. et al. Rendimento, componentes da produção e uso eficiente da terra nos consórcios sorgo x feijão-de-corda e sorgo x milho. **Revista Ciência Agronômica**, Fortaleza, v. 38, n. 1, p. 104-108, 2008.

BRUMER, A. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 205-227, 2004.

FALCÃO, E.F. **Vivência em comunidades**: outra forma de ensino. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

GIATTI, L.L. et al. Condições de saneamento básico em Iporanga, Estado de São Paulo. **Rev Saúde Pública**, v. 38, n. 4, p. 571-577, 2004.

GODOY, C.M.T. et al. A Legislação ambiental e os dilemas da agricultura familiar. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 4, n. 2, p. 913-916, 2009.

LANDAU, E.C. et al. Variação geográfica do tamanho dos módulos fiscais no Brasil. In: LANDAU, C.E. et al. (Org.). **Variação geográfica do tamanho dos módulos fiscais no Brasil**. Sete Lagoas: Embrapa Milho e Sorgo, 2012. p. 7-22.

LANDIM, F.L.P.; LOURINHO, L.A.; LIRA, R.C.M.; SANTOS, Z.M.S.A. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Rev Bras Promoção da Saúde**, v. 19, n. 1, p. 53-58, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, A.D.S.; MAYORGA, M.I.O. Os impactos da participação do atravessador na economia do setor agrícola: um estudo de caso. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL-SOBER, n. 43. Ribeirão Preto, 2005. **Anais do...**, Ribeirão Preto, 2005.

RECENA, M.C.P; CALDAS, E.D. Percepção de risco, atitudes e práticas no uso de agrotóxicos entre agricultores de Culturama, MS. **Rev Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 294-301, 2008.

RIBEIRO, K.S.Q.S. A Experiência na Extensão Popular e a Formação Acadêmica em Fisioterapia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 335-346, set./dez. 2009.

SAMBUICHI, R.H.R. et al. Compras Públicas Sustentáveis e Agricultura Familiar: experiência do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). In: SAMBUICHI, R.H.R.; SILVA, A.P.M.; OLIVEIRA, M.A.C.; SAVIAN, M. (Org.). **Políticas agroambientais e sustentabilidade: desafios, oportunidades e lições apreendidas**. Brasília: IPEA, 2014.

SHANIN, T. Lições Camponesas. In: PAULINO, E.T; FABRINI, J.E. **Campepinato e territórios em disputa**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 23-47.

SIMONETTI, J; BATISTA, L; CARVALHO, L. R. Hábitos de saúde e fatores de risco em pacientes hipertensos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.10, n.3, p. 415-422, 2002.

TRIGUEIRO, O. M. Globalização e Identidade Cultural: o impacto da televisão numa comunidade rural paraibana (Nordeste do Brasil). **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, 2006.

UNGLERT, C.V.S. et al. Acesso aos serviços de saúde uma abordagem de geografia em saúde pública. **Rev Saúde Pública**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 439-446, 1987.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

WANDERLEY, M.N.B. O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro. In: PETERSEN, P. **Agricultura Familiar Camponesa na Construção do Futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 33-45.





## RODAS DE SAÚDE E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA COMUNIDADE- PROJETO: ROSAS NA COMUNIDADE - PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES EXTENSIONISTAS VIVIDAS EM MACEIÓ – ALAGOAS

Theresa Cristina de Albuquerque Siqueira<sup>35</sup>

Rodas de saúde e alimentação saudável na comunidade (ROSAS) é um projeto de extensão do curso de nutrição do Centro Universitário Tiradentes (Unit/AL), que ocorre por meio de rodas de conversas e oficinas culinárias com alunos, docentes e mulheres (associação de moradores, pastoral da criança e outros projetos comunitários). Nesta experiência, torna-se possível experimentar e vivenciar a construção compartilhada do conhecimento e das práticas promotoras da alimentação saudável e de saúde. Constitui-se em uma proposta de educação e extensão popular com articulação entre a teoria e prática tendo como objeto de ensino a conexão de saberes e a reflexão. Nesta roda, visualiza-se possibilidade de ações promotoras da saúde, especialmente no cuidado com a alimentação, além do incentivo a participação do estudante de nutrição em projetos sociais e comunitários.

Este projeto inicia-se na primavera do ano de 2016 como práticas da disciplina de educação nutricional junto aos indivíduos

---

35 Docente do Centro Universitário Tiradentes de Alagoas (UniT.AL).

da comunidade Santo Onofre em Maceió, Alagoas. Diante do vínculo gerado e da necessidade de uma continuidade das ações, no segundo semestre de 2017, este coletivo é transformado em um projeto de extensão com o desenvolvimento de ações educativas articuladas com a comunidade local, promovendo um espaço de diálogos e estratégias de educação e promoção da saúde. O ponto de partida foi a mobilização e escuta ativa para as necessidades, anseios, saberes e práticas populares. Este espaço, também serve para refletir sobre a educação alimentar e nutricional, no contexto da saúde e os aspectos necessários para a construção de uma prática pedagógica participativa e transformadora. Neste desafio da construção de uma proposta educativa popular e crítica diante do modelo de sociedade, o docente, responsável pelo estudante torna-se um facilitador e mediador, sendo também um aprendiz nesta roda.

Com um agir inspirado na educação popular, considera-se as práticas educativas além da educação em saúde de prevenção de doenças; além das salas de espera e das rodas de conversa na Unidade Básica de Saúde (UBS). Torna-se necessário ir além, sair literalmente do espaço universitário e conhecer a comunidade do seu entorno, com seu território vivo e surpreendente.

Em parceria com o grupo de mulheres da comunidade do entorno do campus universitário, foram mobilizadas 25 mulheres para o desenvolvimento deste projeto voltado para ações de educação nutricional da disciplina. Semanalmente (segunda-feira) a noite, as práticas de educação nutricional, eram e são desenvolvidas por meio de rodas de conversa e oficinas sobre a alimentação saudável junto ao grupo. As ações são desenvolvidas tanto pelos estudantes quanto pela comunidade, sendo o professor facilitador desse processo. Os locais dos encontros variam desde as salas de aula, laboratório

dietético, clínica de nutrição, salão da igreja da comunidade e a quadra comunitária.

Os temas de cada encontro surgem por meio do planejamento participativo e da demanda dos integrantes da roda. No entanto, no decorrer do semestre podem surgir novos temas. Por solicitação da comunidade foram realizadas atividades como aferição do peso, altura, classificação do Índice de Massa Corporal (IMC) e a circunferência da cintura, com o intuito de avaliar o estado nutricional dos participantes. Os temas das rodas de conversa foram: “Nosso coletivo” com a construção do perfil do grupo e as pactuações e perspectivas; a importância do diagnóstico alimentar e nutricional e conhecendo o papel do profissional nutricionista; diálogo sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) no município de Maceió – Como se organiza a rede de atenção em saúde; dicas de alimentação “porque estamos tendo tantos problemas de tireoide” e o que devemos fazer; mitos e verdades sobre os alimentos. Foram também realizadas oficinas no laboratório de técnica dietética, sobre orientações e dicas de alimentos para o alívio da tensão; sucos terapêuticos; temperos caseiros com ervas aromáticas e iogurte caseiro. Dois tipos de encontros são bem significativos, um deles é a roda de conversa sobre as plantas da comunidade onde cada mulher compartilha alguns chás, sucos, e algumas receitas. Outro tipo de encontro são os de encerramento e avaliação, sendo acompanhados de comidas/sucos caseiros, brincadeiras/dinâmicas e a troca de presentes/lembranças.

Segundo Cordeiro (2006, p. 123), a Educação Nutricional pode ser definida como “uma variedade de experiências planejadas para facilitar a adoção voluntária de hábitos alimentares ou de qualquer comportamento relacionado à alimentação que conduza à saúde e ao bem-estar”. Carvalho, Acioli e Stotz (2001) descrevem a construção compartilhada

do conhecimento como uma metodologia que valoriza a experiência cotidiana dos envolvidos (indivíduos e grupos populares) contribuindo para um agir sobre as relações sociais que influenciam a qualidade de vida. Freire (2016) dialoga sobre o ensinar como uma não transferência de conhecimento, mas possibilidades criadas para a sua própria construção ou produção.

Com alguns casos de violência na comunidade, as mulheres idosas ficaram com medo de ir para o espaço universitário, e as rodas passaram a ser na comunidade. Essa situação possibilitou uma roda de conversa sobre os determinantes sociais da saúde e a violência como um fator de risco para saúde. O “estar na comunidade”, e o “sair à noite pelo portão dos fundos do Unit” possibilitou aos alunos uma aproximação da realidade, e uma vivência solidária e crítica no cotidiano comunitário.

Neste processo forma-se um coletivo, uma rede social que se forma com suas imprevisíveis novidades. Para o docente torna-se necessário planejar muito, para reconstruir-se no cotidiano real do agir educativo. E, inspirados por Freire (2016, 2003, 1992) neste agir, emergem situações-limite e com criticidade e amorosidade, os atos limite remetem-se ao tempo-futuro de mudança. As palavras geradoras para o diálogo brotam, e no exercício compartilhado, prioriza-se para onde seguir, para que o inédito viável aconteça, lançando a faísca para a transformação. A participação, autonomia e o compromisso com um projeto democrático e popular estão imbricados em todo esse processo, especialmente nas possibilidades de participação popular no SUS.

A educação alimentar e nutricional envolve atividades em que o indivíduo, a comunidade e os órgãos públicos reconhecem que o comportamento alimentar é influenciado por muitos fatores, sendo possível uma variedade de ações contribuindo

para a promoção de hábitos mais saudáveis. No relato dos participantes o projeto traz informações novas e enriquecedoras, melhorando seu conhecimento sobre assuntos de alimentação e nutrição, e da saúde.

Nas oficinas, os voluntários comentam que as ações promovidas facilitam o melhor entendimento da construção de receitas mais saudáveis, e por meio do cozinhar, oportuniza-se uma aproximação entre o grupo. A prática culinária motiva e estimula a reflexão, além das dimensões cognitivas, simbólicas e sensoriais (BRASIL 2012).

Reforça-se por meio de ações criativas e saborosas a importância de promover um diálogo interdisciplinar sobre a alimentação na formação do profissional em saúde, especialmente do profissional nutricionista. A transdisciplinaridade e o diálogo são molas propulsoras para a roda. E a partir de reflexões que abordem as interfaces entre alimentação, cultura e saúde destaca-se a transversalidade do Direito Humano a Alimentação Adequada como um elemento fundamental para a equidade e integralidade da saúde.

Como práticas extensionistas, esta experiência tem contribuído, já no início da formação, para a construção de práticas relacionadas a educação nutricional baseadas nas experiências e potencialidades locais. São as ações cotidianas vivenciadas no contexto comunitário: no conhecer a realidade; adentrar-se no território vivo; ir ao encontro da comunidade; estar aberto ao diálogo; construir vínculos; e identificar a rede social, com os movimentos e práticas populares de saúde.

É nítido o aprendizado do estudante na realização das ações comunitárias. O brilho nos olhos estudantes confunde-se com as luzes do morro, a conversa e partilha da comida favorecem uma prática diferente, e por que não dizer, uma prática viva, afetiva. Estas rodas contribuem com a formação

do profissional de saúde, possibilitando ser um agente de transformação social.

Neste cenário de práticas desponta a construção compartilhada do conhecimento, pactuada com eticidade, criticidade e sem as prescrições e ou imposições tão comuns nas ações de saúde. Este caminho pode ser conflituoso e ou disperso, sendo necessária a paciência histórica e a certeza na incompletude humana para prosseguir. Sistematizar estas experiências pedagógicas de Educação Popular em saúde e sua práxis é difícil, sendo este um convite para a sistematização e para as possibilidades de inédito viável. Com aprendizagem significativa, a extensão nos apresenta uma comunidade viva, dinâmica e que mesmo carente traz várias potencialidades e saberes possíveis de serem promotores de saúde. Fortalece uma formação mais humana e socialmente comprometida. O fazer saúde torna-se uma perspectiva ampla, solidária, criativa e interdisciplinar, com uma percepção crítica do estudante frente à realidade.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

CARVALHO, M.A.P.; ACIOLY, S.; STOTZ, E.N. O processo de construção compartilhada do conhecimento – uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E.M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec; 2001. p.101-14.

CORDEIRO, A.A. Planejamento de intervenções educativas em nutrição para pré-escolares, escolares e adolescentes. In: FAGIOLI, D.; NASSER, L.A. (Org.). **Educação nutricional na infância e na adolescência**: planejamento, intervenção, avaliação e dinâmicas. São Paulo: RCN, 2006. p. 123-132.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.





# NARRATIVA REFLEXIVA SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO POPULAR

José Ivo dos Santos Pedrosa<sup>36</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Nas universidades em geral e nos cursos de formação médica, em particular o momento em que a instituição formadora e o processo de formação saem de seus locais protegidos (muros) e aproximam-se do mundo da vida é a extensão universitária por meio de programas e projetos que, ao mesmo tempo em que legitimam a instituição formadora contribuem com a implantação de ações extensionistas, por meio de bolsas para discentes, recursos humanos e infraestrutura.

Dessa forma para ser considerado e reconhecido como projeto de extensão deve contemplar a presença de elementos externos à instituição, que na linguagem dos formulários dos projetos são denominados de público-alvo.

Na qualidade de público externo se situam grupos da população, comunidades, bairros, territórios de abrangência de unidades de saúde e movimentos sociais. Na última década tem crescido sobremaneira os projetos de extensão denominados

---

36 Médico. Professor Titular em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Curso de Medicina da UFPI/CMRV. Membro do GT ABRASCO de Educação Popular e Saúde. Endereço: jivo@ufpi.edu.br

populares por sua aproximação teórica e metodológica com os princípios da educação popular em saúde.

Entretanto ao se conceber um projeto de extensão popular com uma comunidade heterogênea, voltado para o desenvolvimento de modos de viver mais saudáveis, tendo como estratégia para sua sustentabilidade o resgate dos saberes populares e a promoção de diálogos interculturais, algumas questões foram emergindo e se transformando em reflexões para orientação dos propósitos do projeto.

É sobre tais questões que trata esta narrativa. Questões que trazem a implicação e imbricamento de dois campos de saber e fazer em saúde, a promoção e a educação popular em saúde. Campos que apresentam aproximações, mas também apresentam distanciamentos que podem se tornar visíveis na concepção do que sejam modos de viver, nos processos pedagógicos e na participação dos envolvidos.

Existe uma dimensão epistemológica e política que o significado de campo de saber e fazer traz como: a necessidade de possuir um corpo conceitual e atores que reafirmam seus princípios e domínios, dispor de arenas e espaços próprios para a difusão de sua visão de mundo, sempre em disputa pela predominância dos sentidos que cada campo atribui como verdade justificando sua denominação como campos de poder (BOURDIEU, 1989).

Quando se fala em projetos de extensão universitária na perspectiva da educação popular também se toma como reflexão a dialética relação de complementaridade e, ao mesmo tempo de disputa, existente entre a universidade com a formação de seus saberes e os saberes mestiços, não estruturados, na maioria da vezes pouco sistematizados, que orientam o cotidiano da população.

Mas a que população se voltam os projetos de extensão? Que especificidades estão presentes nos projetos de extensão popular? Em outras palavras, nos projetos de extensão popular existem sujeitos que compartilham e atuam como protagonistas enquanto nos projetos de extensão universitária de modo geral, e como apontam os formulários institucionais, existem públicos alvos, traduzindo uma unidirecionalidade que requer uma constante vigilância por parte dos docentes, pesquisadores e discentes envolvidos.

A mesma vigilância se amplia para a ética e o compromisso com a transformação por parte dos envolvidos que estão no outro lado do muro e, principalmente, quando nesses muros se abrem portões para a extensão comunitária, ou seja, outros saberes percorrendo dobras e corredores por dentro da estrutura formalizada das universidades.

Esta relação ambígua, contraditória, porém necessariamente complementar, entre a universidade e a comunidade mediada pelos princípios da educação popular é que alimenta as questões apontadas aqui na forma de narrativa

Narrativa porque como sujeito totalmente implicado com a temática, a base para sistematizar tais reflexões foram anotações de reuniões com os grupos envolvidos, com a instituição, com os discentes e professores e pessoas da comunidade, lembranças, memórias, fatos, enfim a vivência de construir um projeto que tem como dispositivo fundamental os diálogos interculturais para a reconstrução ou reinvenção de modos de viver como seres humanos.

Na verdade, as narrativas são mais que representações: são estruturas que preenchem de sentido a experiência e instituem significação à vida humana. Narrando, construímos nosso

passado, nosso presente e nosso futuro. As narrativas criam o ontem, fazem o hoje acontecer e justificam a espera do amanhã (MOTTA, 2013, p. 18).

## **A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Em todo projeto ou proposta de intervenção na realidade com a intencionalidade de transformá-la exige fundamentos que ao mesmo tempo justifiquem porque esta proposta e não outra oriente a construção do foco, da alma do projeto e definam ações e atitudes nos envolvidos.

Neste projeto as referências que se cruzavam o tempo inteiro advinham de dois campos: a promoção da saúde e a educação popular em saúde. Campos que no Brasil se expressaram em políticas públicas específicas – Política Nacional de Promoção da Saúde e a Política Nacional de Educação Popular e Saúde e, portanto, apresentam além da dimensão epistemológica as dimensões que envolvem as práticas de saúde em seus aspectos políticos, técnicos e normativos.

Estes referências se cruzam no espaço da formação de profissionais de saúde e no espaço dos serviços incluindo seus territórios, sujeitos e seus movimentos. O primeiro momento do projeto foi a construção de uma matriz teórica a partir das interfaces entre estes campos e referências.

Desde a Primeira Conferência Internacional de Saúde realizada em 1986, na cidade de Ottawa no Canadá e nas conferências subsequentes (BRASIL, 2002) foram considerados elementos chaves para a definição das estratégias os estilos de vida, ambiente e participação social e profissional, abrangendo cinco áreas: políticas públicas de saúde intersetoriais, competências pessoais e construção de parcerias, entornos

ambientais sustentáveis, fortalecimento do poder local e reorientação para mudanças nos sistemas de saúde.

Em cada contexto onde tais conceitos são explicitados por meio de políticas ou programas seu significado sofre modificações em decorrência da singularidade existente em cada contexto sócio-político, nos movimentos e nos espaços dos diversos sujeitos, caracterizando tais conceitos como polissêmicos.

Para Ridde (2008) uma das características dessa polissemia é a capacidade desses conceitos se adaptarem a contextos bastante diferenciados social e politicamente, que tomados como significantes podem se expressar em programas e projetos ancorados conceitualmente mas com sentidos diversos.

Atualmente é possível refletir sobre corolários das estratégias promocionais como autonomia, integralidade e emancipação que emergem nos processos de promoção da saúde, mas que exibem distintas concepções para os técnicos e profissionais das Unidades de Saúde, para os grupos, os indivíduos e a própria comunidade.

Nesse sentido a primeira questão diz respeito ao contexto que envolve o projeto, isto é, seus propósitos, o momento em que é proposto e discutido pelos envolvidos, sua institucionalização e seus sujeitos, além dos dispositivos que podem lhe dar suporte.

A situação de dependência do contexto significativa contribui para que as práticas pertinentes ao campo da promoção da saúde sejam identificadas em diferentes matrizes teóricas que são apropriadas, reproduzidas e organizadas nas ações (PEDROSA, 2012, p. 31).

Qual a matriz teórica necessária para atribuir significados de autonomia, integralidade e emancipação em um contexto

em que predomina a exclusão, a expropriação e a exploração? O projeto em questão volta-se para uma comunidade do litoral piauiense que vivencia um momento de rápido crescimento do turismo que pode ser caracterizado como predatório, pois acontece à custa da apropriação de terras, construção de dezenas de pousadas e hotéis voltadas basicamente para o turismo internacional e principalmente por ter transformado a antiga autonomia, embora relativa como quase toda autonomia que acontece no mundo capitalista, do modo de viver como uma comunidade de pescadores e trabalhadores rurais em uma comunidade de assalariados, vulneráveis aos modos e padrões de consumo que a atividade turística induz e implanta.

A exclusão e a divisão entre os “nativos” e os outros (comerciantes, donos de pousada, restaurantes e novos habitantes que escolheram viver no local, chamados por todos de “os paulistas”) é tão visível que se mostra geograficamente, ou seja, existe uma rua que se assemelha a uma linha divisória entre o pessoal da região que vende seu direito de posse das terras próximas à praia e passa a morar em terras mais afastadas, que em alguns casos e na alta temporada, servem de hospedarias mais econômicas para o turista que vem do interior do estado ver o mar.

Na comunidade que é considerada um distrito municipal existe diluído entre as pessoas histórias de dominação e de cooperação. Dominação porque antes do turismo eram subordinados aos grandes proprietários rurais que exploravam a carnaúba e cooperação porque, numa perspectiva sindicalista, existe uma colônia de pescadores formalizada que associa pescadores, marisqueiros e seus dependentes e uma associação dos moradores da comunidade.

Não existem movimentos sociais organizados, mas um clube de idosos que promove festas e reuniões com seus

associados, um projeto denominado Flor da Vida, constituído pelos “paulistas”, pessoas que se dispuseram a construir uma identidade na comunidade trazendo concepções de agroecologia, construções arquitetônicas utilizando material reciclável e atuando com a juventude promovendo aulas de capoeira e outras atividades como culinária alternativa, mas que até o momento não conseguiram um nível de comunicação e adesão da população nativa que continua chamando-os de “paulistas”.

Numa comunidade com tais características, qual a matriz teórica que contém elementos que possam orientar as ações atribuindo um significado transformador a conceitos como autonomia e emancipação? Como construir uma identidade de cooperação e compartilhamento no contexto onde predomina a elaboração de estratégias para sobrevivência? Diante de tal questionamento foi necessário revisitar os princípios da promoção saúde em uma perspectiva vinda de baixo para cima, criando condições para a significação de saúde e doença a partir dos modos como as pessoas levam a vida.

Considerando que o projeto tinha sido pensado sob o adjetivo de extensão popular, foi necessário recuperar o que se tem dito e feito sob a ótica da Educação Popular. Carrillo (2015) aponta que a Educação Popular encontra-se como referencial compartilhado em muitos países da América Latina e se faz presente

[...] en una pluralidad de experiencias, prácticas y acciones agenciadas por diversos colectivos e organizaciones de base, asociaciones cívicas, instituciones gubernamentales y redes internacionales, en los más variados escenarios políticos, sociales, culturales, formativos y estéticos, y que dicen asumir opciones, proyectos, compromisos e interacciones con `el pueblo`, los



`sectores populares`, las `clases subalternas`,  
La `multitud` o La la `gente comum em um hor-  
izonte de cambio, transformaci3n, liberacion o  
emancipaci3n social (CARRILLO, 2015, p. 12).

Para o mesmo autor atualmente aparecem na Educa3o Popular temas emergentes como: o planejamento local participativo, o direito alternativo e a justi3a comunit3ria, o feminismo e o ambientalismo popular, a promo3o da soberania alimentar, a agroecologia, alternativas de com3rcio justo e as pr3ticas do bem viver, al3m de express3es art3sticas (*rap*, *break dance*, grafites), a educa3o intercultural, os direitos das popula3es que vivem em situa3o de exclus3o (LGBT, ind3genas, em situa3o de rua, v3timas de crimes ambientais), as pr3ticas de autocuidado e as lutas de reconstru3o da paz e a reconcilia3o entre as culturas populares.

Nesta perspectiva, na comunidade em foco, a matriz te3rica da Educa3o Popular se mostra adequada aos prop3sitos do projeto, pois contempla a heterogeneidade de um grupo populacional que teve suas identidades culturais ancestrais enfraquecidas e substituídas por identidades constituídas pelas estrat3gias de agenciamentos das m3dias sociais e da cultura de consumo.

No Brasil, Vasconcelos (2001) resgata a historicidade de constitu3o da educa3o popular em sa3de tendo base a participa3o de profissionais de sa3de em experi3ncias de educa3o popular fundamentadas no pensamento de Paulo Freire, nos anos setenta, inaugurando uma ruptura com as pr3ticas tradicionais de educa3o em sa3de e constituindo pr3ticas por meio da participa3o de t3cnicos de sa3de inseridos em pequenas comunidades perif3ricas, da identifica3o de lideran3as e temas mobilizadores, criando espa3os de debate e

apoio às lutas emergentes e ocupando espaços institucionais, no sentido da superação do fosso cultural existente entre serviços de saúde, organizações não governamentais, saber médico e movimentos sociais e a dinâmica do adoecimento e a cura do mundo popular.

Segundo Oliveira e Pedrosa (2014):

A Educação Popular e Saúde vem se mostrando como um campo fértil de reflexões, trabalhos, pesquisas e propostas seja na e para a área da saúde, seja no campo da educação. Dentre tantos recortes históricos possíveis, diríamos que a década de 1970 foi uma década especial para a construção do que hoje conhecemos e vimos denominando como Educação Popular e Saúde. Os acontecimentos na área de saúde vivenciados e denunciados pelos grupos populares, as precárias condições de trabalho dos profissionais e o completo desconhecimento dos determinantes e condicionantes sócio-culturais da saúde por parte das políticas públicas vigentes (OLIVEIRA; PEDROSA, 2014, p. 1157).

Tendo como desejo a inclusão das pessoas da comunidade por meio de processos de compartilhamentos de saberes e práticas no sentido de protagonizar a construção de modos de viver, o passo seguinte foi a composição da equipe e a realização de encontros para iniciar a interlocução com os sujeitos envolvidos.

Em primeiro lugar a equipe, constituída por quatro alunos do curso de medicina e dois docentes, evidenciou que existe uma delimitação do espaço da Educação Popular em Saúde e da Promoção da Saúde na escola médica. Mesmo sendo um curso inovador pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para

Medicina (DCN) de 2014, o lugar para tais práticas encontra-se em um componente curricular denominado Módulo de Atenção Primária em Saúde (APS) que transversaliza todo o curso e tem suas práticas nos territórios das unidades da Estratégia Saúde da Família (ESF) e integra o estágio curricular obrigatório (internato médico).

Apesar desse desenho curricular, a Educação Popular em Saúde não consegue se fazer presente nos componentes curriculares mais relacionadas à relação médico e usuário.

Textos sobre Educação Popular em Saúde e Promoção da Saúde lidos, debatidos e discutidos além da vivência de um dia de campo na sede do município foram fundamentais para que o propósito do projeto fosse apropriado pela equipe, iniciando a etapa que envolve a aproximação e conhecimento sobre os sujeitos da comunidade, além da identificação de pessoas/lideranças estratégicas e a preparação do encontro.

Encontro, aqui considerado como acontecimento que se concretiza por meio do convite à conversação aos sujeitos que são fundamentais, pois tem como características o movimento que percorrem na comunidade e as relações que estabelecem com outros sujeitos.

A preparação do encontro exige também que se tenham informações sobre as motivações e interesses dos convidados, de sua disponibilidade ao diálogo e negociação, da vontade de participar e as ações que desenvolve.

Feito isso, o contato ocorreu com componentes do Projeto Flor da Vida (PFV), que já vinham desenvolvendo as atividades comentadas acima, mas que enfrentavam a dificuldade de comunicação com a cultura local e reconhecimento de sua presença como moradores da comunidade.

Organizado pelo PFV o encontro ocorreu na escola com a presença da diretora, membros do PFV, representante do Clube dos Idosos, da Associação de Moradores e alguns professores.

A presença de poucas pessoas foi debatida e reconhecida como sendo em razão da forma como o chamado ao encontro foi elaborado. Aproveitando a realização das conferências municipais de saúde da mulher, convidava para discutir tal temática. Para os presentes ao convidar para conversar questões relativas à saúde da mulher, faz surgir o machismo latente, porém presente e forte o suficiente para levar ao imaginário que saúde da mulher é sinônimo de violência e que seus parceiros não gostam que elas falem sobre isso.

Apesar disso se discutiu que os problemas eram de várias ordens e que o projeto deveria ter como objetivo promover o desenvolvimento sustentável de modos de viver mais saudáveis, resgatando saberes e práticas tradicionais como as farinhadas, a pesca artesanal de mariscos, o artesanato feito da palha da carnaúba e promovendo a troca e o diálogo com os saberes dos “paulistas” orientado para práticas alternativas, reciclagem e alimentação saudável, juntamente com o desenvolvimento de atividades que pudessem ser rentáveis, além de ações voltadas para a saúde dos escolares, da escola e das famílias.

## **A COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO DO PROJETO PELOS ENVOLVIDOS**

Inicialmente partimos de duas perguntas problematizando a temática: o que devemos afirmar como sustentabilidade? Quais as possibilidades de promover a saúde em contextos complexos?

Considerando que sustentabilidade social se refere a um conjunto de ações que visam melhorar a qualidade de

vida da população, os projetos e suas ações devem diminuir as desigualdades sociais, ampliar os direitos e garantir acesso aos serviços (educação e saúde principalmente) possibilitando às pessoas acesso pleno à cidadania. Sendo assim se aprofunda a questão sobre o desenvolvimento sustentável como possibilidade da experiência da vida humana e sua reprodução nas dimensões econômica, a social e ambiental?

Para relacionar questões tão complexas houve a necessidade da construção de uma categoria analítica que possibilitasse evidenciar elementos presentes nas interfaces existentes entre os determinantes da saúde e a maneira de fazer a ação por meio de um projeto de extensão universitária.

E, a categoria analítica geradora apontada foi modos de viver. Na perspectiva da Promoção da Saúde ultimamente tem sido discutido conceitos que se aproximam da concepção de saúde como resultado da produção social e individual. Antonovsky (1996) articulando os sentidos subjetivos e os mecanismos biológicos da vida humana propõe o conceito de salutogênese, evidenciando as forças que geram saúde, fazendo oposição à pantogênese, que são os elementos propulsores das doenças, fundamentada no conceito de “senso de coerência”, que é um estado de bem estar pleno com o meio em que se vive e consigo mesmo, contribuindo para uma vida mais leve, livre de doenças.

Loureiro e Miranda (2016) comentando este conceito reforçam a ideia de sua construção a partir de três pilares: a capacidade de compreensão, a capacidade de gestão e a capacidade da construção de sentidos. A capacidade de processar estímulos, familiares ou não, consistentes por meio de informações estruturadas; gestão é a capacidade de cada qual perceber os recursos disponíveis e responder às exigências

provocadas pelos estímulos e a capacidade de construir sentidos positivos para a existência.

Entretanto, na perspectiva do projeto a categoria modos de viver amplia para o coletivo, incorpora elementos culturais e subjetivos que emergem das relações e dos sentimentos entre as pessoas e principalmente põe em evidência ações coletivas que mobilizam a comunidade e trazem para o cotidiano sentidos como solidariedade, afetividade e compromisso político.

A categoria modos de viver ao mesmo tempo em que representa uma categoria de análise que permite a compreensão do processo de produção e reprodução da vida em sua diversidade de classe, etnia, gênero etc., representa uma categoria empírica, pois permite sua visualização em três planos: no plano das instituições, nos territórios e nos grupos sociais.

No plano institucional a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) apresentaram em 2015, 17 objetivos estratégicos para viabilizar o desenvolvimento sustentável até 2030, compromisso assumido por vários países, inclusive o Brasil (BRASIL, 2016).

Estes objetivos estratégicos contemplam: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo

e trabalho decente para todos; construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos; conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Vivenciando no país um cenário em que as instituições, pilares do sistema democrático e republicano se encontram com sua credibilidade abalada na conjuntura atual, a proposição da OMS/OPAS foi introjetada como imagem objetivo a equipe buscou identificar a categoria modos de viver no plano dos territórios.

Tema bastante discutido no Módulo de APS do curso de medicina, os territórios são compreendidos como lugares vivos em que se articulam os sujeitos, seus espaços e movimentos. No âmbito dos territórios foi possível identificar que os modos de viver no cotidiano refletem a interdisciplinaridade, como as pessoas explicam e justificam seu viver, a intersectorialidade que se expressa no acúmulo de problemas de diferentes origens, espaço para construção da alteridade para enfrentar iniquidades

e desigualdades e propicia o exercício do diálogo entre os saberes e a convivência com a interculturalidade.

Um problema evidenciado neste plano, tem a responsabilidade dos processos de formação profissional que não tomam como problemas epistêmicos e de reflexão os problemas que o cotidiano no território apresenta, assim como não integram os conteúdos das matrizes curriculares.

Outro problema que emerge dos territórios, encontra-se na dimensão das práticas técnicas desenvolvidas, pois se encontram determinadas pela competitividade, sobrevivência, disputa e marginalidade, não considerando as necessidades das pessoas, observando-se a anulação, prescrição, aniquilamento do saber/fazer tradicional.

Ao situar a categoria modos de viver nos territórios, foi possível refletir sobre a existência de múltiplos sentidos para sustentabilidade, como o de sobrevivência, resistência e de emancipação votado para a produção da vida.

Quando guiadas pelo sentido de sustentabilidade como sobrevivência as pessoas participam para garantir sua sobrevivência mínima e de sua família, à medida que aprendem a se adaptar ao “desenvolvimento”, gerando uma situação que denomino de autonomia para a estagnação, aliando-se ao comércio marginal de serviços e ao turismo predatório. Este sentido reflete na baixa escolaridade de adultos, crianças e adolescentes, na inserção marginal e precoce no mercado de trabalho, no contínuo processo de aculturação por meio do desaparecimento de práticas culturais tradicionais, intensa especulação imobiliária, exclusão e inserção contínua como consumidores.

No âmbito das famílias, o sentido de sobrevivência leva à construção de estratégias: positivas ou negativas para a saúde, tais como a seleção de quem estuda, quem trabalha, a elaboração



de uma economia familiar nem sempre saudável e o lazer ocupa o tempo livre com práticas desgastantes.

O sentido de sustentabilidade como resistência traz consigo o resgate de saberes ancestrais, populares para recomposição dos saberes da vida, uma convivência “paralela” e árdua nos espaços marginais da economia e o mercado dominante e destruição da agricultura de subsistência, mas manutenção de outras relações não monetárias como as trocas, a coleta da comida e a colheita da produção familiar.

Ao se pensar a sustentabilidade como dispositivo para a emancipação, os sujeitos são colocados como centro do processo de intervenção/ação com a intencionalidade de provocar transformações essenciais nos modos de viver por meio da reinvenção de formas de participação política, formas substitutivas de viver com autonomia e o constante diálogo intercultural.

## **OS PRÓXIMOS PASSOS**

Diante das reflexões levantadas, os próximos passos compreendem a identificação e direcionamento da potência existente nos território, tomar como objeto de estudos e pesquisas por parte da universidade a produção e socialização de saberes sobre formas substitutivas de produção do viver, exercitando a interdisciplinaridade e o trabalho interprofissional, desenhar modelos de pesquisa que realmente transformem as pessoas envolvidas em sujeitos das pesquisas utilizando métodos de pesquisa participativa como a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção e produzir resultados que fundamentem a formação de profissionais voltados para responder às necessidades locais.

## **REFERÊNCIAS**

ANTONOVSKY, A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. **Health Promotion International**, Oxford, v. 11, n. 1, p.11-18, mar. 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **As cartas de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

CARRILLO, A.T. **Educación popular y movimientos sociales en America Latina**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015.

LOUREIRO, I.; MIRANDA, N. **Promover a saúde: dos fundamentos à ação**. 2. ed. Coimbra: Edições Alameda, 2016.

MOTTA, L.G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: UNB, 2013.

PEDROSA, J.I.; OLIVEIRA, M.W. Apresentação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18. supl. 2, p. 1157-1158, 2014.

\_\_\_\_. Promoção da saúde nos territórios: construindo sentidos para a emancipação. In: LANDIN, F.L.P.; CATRIB, A.M.F.; COLLARES, P.M. (Org). **Promoção da Saúde na diversidade humana e na pluralidade de itinerários terapêuticos**. Campinas: Sabres Editora, 2012. p. 25-48.

RIDDE, V. Equity and health police in Africa: using concept mapping in Moore. **BMC Health Services Research**, Londres, v. 8, n. 90, 2008.

VASCONCELOS, E.M. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de Educação Popular nos serviços de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 121-126, fev. 2001.

# AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO SOCIAL NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: UMA REFLEXÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR

Pedro José Santos Carneiro Cruz<sup>37</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Tem sido crescente o movimento de reorientação do fazer e do pensar a ciência da Nutrição e sua prática profissional, o que vem sendo impulsionado por diversos fatores de interesse social e científico, mas, sobretudo, pela persistência do fenômeno da exclusão social no mundo, que patrocina a fome, a pobreza e a miséria, bem como o crescente interesse pela interface entre alimentação e cultura, seja numa perspectiva antropológica, seja para compreender bem mais a cotidianidade da vida humana e os impasses com que os indivíduos se deparam frente às suas escolhas alimentares.

Experiências produtoras de um agir crítico no âmbito da Nutrição Social vêm sendo desenvolvidas há muitas décadas, ampliando-se de modo especial desde os anos de 1970, especialmente em contextos de exclusão social e no âmbito de comunidades e territórios com ações sanitárias centradas em famílias. Tais experiências se caracterizam, centralmente, por

---

<sup>37</sup> Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB.

processos de construção compartilhada de ações profissionais e de trabalhos sociais em alimentação e Nutrição, cujo ponto de partida é a realidade social concreta e o diálogo autêntico, respeitoso e propositivo com seus sujeitos e grupos.

Em seu delineamento, essas iniciativas configuram procedimentos e abordagens que valorizam a cultura popular e o fazer interprofissional, indo portanto na contramão de um agir conservador em Nutrição, ainda preponderante na atualidade, o qual é determinado por recomendações dietéticas e nutricionais padronizadas, por cartilhas de políticas públicas ou por ideias de intelectuais iluminados. No arcabouço desse agir conservador, as ações educativas em alimentação e nutrição se situam em modelos tradicionais baseados no tecnicismo e com ênfase na transmissão vertical de informações de alguém 'que sabe' para outro alguém 'ignorante' (ao menos no que tange ao campo alimentar e nutricional), tendo como foco o conhecimento do especialista.

Nesse contexto, cada vez mais, urge ampliar e diversificar o leque de produções que se debruçam sobre as práticas em Nutrição Social e desvelem os novos caminhos e conhecimentos que essas vêm apontando. Sistematizar os saberes, fazeres e perspectivas acumulados no seio da *práxis* dessas iniciativas de trabalhos sociais e profissionais, com vistas à explicitação de estratégias educacionais que incentivem o debate em torno das práticas educativas e da ação profissional para a promoção do campo da Alimentação e da Nutrição com um olhar integral, crítico e reflexivo.

O presente ensaio busca constituir um exercício reflexivo sobre o agir em Nutrição Social e suas interfaces com a Educação Popular (EP), tendo como horizonte, em especial, as práticas profissionais e o trabalho social em Alimentação e Nutrição no âmbito da Atenção Primária à Saúde (APS). A intenção é

explicitar, do ponto de vista teórico, elementos que corroborem com a *práxis* da aplicação das ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) com as comunidades e grupos sociais no contexto da APS.

Este texto se construiu como produto de tese em Educação, promovida no campo da Nutrição à luz da EP, especificamente dentro do Programa de Extensão 'Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB)', do Departamento de Nutrição (DN) e do Departamento de Promoção da Saúde (DPS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O PINAB está em exercício há dez anos, entrelaçando ações, grupos e processos educativos direcionados à Promoção da Saúde e à SAN no contexto de comunidades populares, tendo como sujeitos, além de estudantes e docentes da UFPB, moradores, educadores populares, educadores de ensino fundamental e trabalhadores de uma Unidade de Saúde da Família (USF).

Com a realização da pesquisa, explicitou-se categorias que apontam para o agir crítico em Nutrição Social, sendo elas: o engajamento e compromisso com a realidade social; participação, vínculo e construção compartilhada; construção em meio ao conflito e ao enfrentamento do capitalismo; educação em grupos comunitários; a superação do assistencialismo e a reorientação do fazer clássico da Nutrição nas ações de SAN; *práxis*; e a interdisciplinaridade. Ademais, apontaram-se algumas reflexões para a EAN na ótica da EP, dentre elas a percepção da EAN como construção compartilhada, mediatizada pelo diálogo e pela participação popular, que requer mais do que ideias de intelectuais; exige o protagonismo do saber popular.

Diante do exposto, no presente ensaio deveremos dedicar-nos ao desvelamento da compreensão sobre o que seja esse agir e de um dos elementos que, ao nosso ver, constituem-

no no campo da APS - o engajamento e o compromisso com a realidade social.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Para a mobilização das reflexões contidas no presente ensaio, tomamos como base o conjunto de uma pesquisa doutoral, dentro da qual recorreremos a quatro eixos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante e entrevista em grupo de discussão.

A pesquisa bibliográfica situou teoricamente as categorias 'Nutrição' e 'Educação Popular', bem como a categoria 'Educação Alimentar e Nutricional'. Procedemos com a pesquisa através da base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando ainda referências clássicas e documentos oficiais de políticas públicas de saúde e SAN produzidos nos últimos anos. A consulta documental e a observação participante contribuíram para contextualizarmos a experiência do Programa de Extensão PINAB, visando conhecer a conjuntura dessa experiência e seu crescente histórico. Documentalmente, foram considerados relatórios e fotos do PINAB (disponíveis no endereço [www.projetopinab.blogspot.com](http://www.projetopinab.blogspot.com)). Na observação, foram consideradas anotações em diário de campo do pesquisador, no período entre março de 2012 à março de 2014. Finalmente, a entrevista em grupo de discussão foi promovida para subsidiar uma reflexão aprofundada acerca da experiência com olhares diversos daquele do pesquisador, com percepções de outros sujeitos participantes da experiência estudada.

Para construção do presente ensaio, priorizou-se explicitar reflexões oriundas de resultados, aprendizados

e conclusões da tese, desde que atendessem aos seguintes critérios: a) aspectos conceituais, teóricos e de fundamentos envolvendo a Nutrição Social, a EP e suas interfaces; b) relatos e análises críticas de experiências nesse campo; c) reflexões críticas sobre a ação comunitária e a EP no agir em Nutrição e suas interfaces, comunicações e distanciamentos com as equipes de saúde da família, enfatizando os desafios e também as possibilidades da Nutrição no território no campo da APS.

## **O ENGAJAMENTO E O COMPROMISSO COM A REALIDADE SOCIAL COMO CAMINHOS PARA O AGIR EM NUTRIÇÃO SOCIAL NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE**

Por quê precisamos discutir, sistematizar e aprimorar o agir crítico em Nutrição Social? Como expusemos anteriormente, em nossa avaliação, os estudos e pesquisas no campo da EAN são ainda tímidos no que diz respeito a produzirem reflexões consistentes a partir de ‘práticas, abordagens e procedimentos’, bem como no que tange a analisar de modo mais elaborado como os avanços conceituais no debate da Nutrição (EAN crítica, SAN, Direito Humano à Alimentação Adequada) se desvelam em práticas e experiências concretas, capazes de reorientar a Nutrição como prática social e profissional. De acordo com Santos (2012, p. 459), existe

[...] um hiato entre as formulações das políticas públicas e as ações que são desenvolvidas no âmbito local da atenção à saúde, alimentação e Nutrição. Ou seja, os avanços nos discursos em torno da educação alimentar e nutricional não têm sido acompanhados ao mesmo passo no âmbito das ações locais. Um segundo hiato tam-



bém marcante é a distância entre os discursos e as práticas em torno da educação alimentar e nutricional.

Precisamos, portanto, analisar criticamente a Nutrição e suas realizações como prática social e profissional nos dias de hoje. Em nossa visão, um dos caminhos profícuos para tanto é pensar as interfaces do agir em Nutrição com a EP, na medida em que, historicamente, essa abordagem fundamenta teorias e práticas de agir crítico no campo da saúde (VASCONCELOS, 2006).

De acordo com o que explicitamos inicialmente, a pesquisa da qual nasceram essas reflexões identificou uma série de elementos constituintes do agir crítico em Nutrição Social à luz da EP. Tendo em vista a construção desse ensaio e a objetividade necessária a um artigo científico, abordaremos apenas um desses elementos, podendo os demais serem consultados pelo leitor diretamente na tese doutoral (CRUZ, 2015) ou em futuros artigos.

Dessa maneira, abordaremos *o engajamento e o compromisso com a realidade social* como pressuposto do agir crítico em nutrição, tendo como referencial o enfrentamento ao capitalismo.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados (FREIRE, 1996, p. 19).

Todo agir em Nutrição é, evidentemente, envolto pela realidade social – seja no hospital, na clínica, no mundo esportivo, nas unidades de produção de refeições, nas indústrias

e laboratórios, instituições acadêmicas, dentre outros cenários, inclusive porque as práticas alimentares constituem “uma expressão sociocultural de significados que (re)produz códigos de identificação para as pessoas em seu contexto social. Comer é uma experiência social” (BARBOSA et al., 2013, p. 941).

No entanto, em nossa compreensão, nem todo agir em Nutrição se deixa encharcar pela realidade social circundante, na acepção trazida por Freire na citação anterior. Do deixar-se encharcar pela realidade social emerge um engajamento, cristalinamente demonstrado por compromisso social.

É preciso, pois, deixar que o nutricionista ou qualquer outro profissional, no campo da SAN, engaje-se nas ‘águas’ da realidade local, ao invés de chegar já dizendo o que vai ser feito, quais grupos serão empreendidos ou escolher apenas ações clássicas da Nutrição: grupo de obesos, diabéticos e hipertensos ou prescrever dietas.

O profissional que vai trabalhar com Nutrição ou com a SAN não pode ficar restrito entre as paredes do seu serviço. Seja na USF, seja na assistência social, seja na Cozinha Comunitária, seja onde for. O agir crítico em Nutrição Social não fica dentro de quatro paredes de serviços, mas procura os grupos sociais comunitários ou, pelo menos, se mantém aberto para que estes apareçam.

É a partir desta atitude que começaremos a perceber o quanto os saberes e as experiências das pessoas e grupos da comunidade agregam para construção de práticas sociais com consequência e contribuição efetiva à realidade social.

Nessa direção, a construção desse agir requer aos sujeitos das práticas sociais e profissionais compreender que o fenômeno da Nutrição está intimamente ligado à alimentação como ação cultural, e que tanto alimentação como Nutrição constituem elementos da vida cotidiana das pessoas que estão sujeitos às

mudanças próprias da realidade social, aos jogos de interesses nas relações humanas, às questões econômicas e políticas da vida em comunidade, dentre outros fatores.

Muitas vezes, a ação profissional em Nutrição procura ignorar e se afastar dos espaços e movimentos de conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais, posto que lidar com tais situações não é ensinado no currículo básico do curso de Nutrição na maioria das universidades, no qual, em verdade, enfatiza-se apenas a apreensão de normas, procedimentos e aparatos técnicos para que se possa agir científica e tecnicamente de modo adequado sobre as doenças e agravos em geral. Tal concepção deriva da visão da saúde como ausência da doença e do profissional como o ‘mecânico’ (CRUZ, 2006) que ‘conserta’ as pessoas.

Para um agir em Nutrição ser crítico, tem que compreender que tal ação está inserida no Brasil, convivendo num contexto capitalista, neoliberal e bastante desmobilizador das pessoas, onde a ênfase de ação social está em estimular as pessoas a resolver seus próprios problemas.

A tônica da organização econômica atual está no empreendedorismo, onde o estímulo a cada um é ganhar mais dinheiro e ser bem-sucedido, independente das demais pessoas e grupos sociais. As pessoas se interessam muito pouco em se dedicar a projetos sociais e políticos ampliados, participativos, solidários e amorosos. O sistema capitalista vigente, reforçado pelo ideário neoliberal, reforça as desigualdades, e a exploração das pessoas, conduzindo uma vida em sociedade na qual o capital e a acumulação de riquezas são os objetivos principais. A competitividade e o individualismo predominam no lugar da solidariedade e da competitividade.

Esse cenário é exigente, e a produção de conhecimentos e saberes em torno da alimentação e Nutrição não pode fugir

de tal realidade. Conforme ressalta Valente (1986), a reflexão social sobre a fome/desnutrição passa pela análise do modo de produção capitalista. Conforme este autor, o objetivo da EAN deveria visar a superação das 'causas básicas' da problemática nutricional, representadas pelas estruturas econômica, política e ideológica dos locais onde o nutricionista atua; disso se depreende que a EAN se configura como um instrumento de apoio às ações sociais que visem a explicitar as contradições da estrutura social, num esforço para a superação das causas básicas dos problemas nutricionais das populações (LINS, 1990; LIMA; OLIVEIRA; GOMES, 2003).

Conforme aponta Vasconcelos (2006), muitos profissionais de saúde ignoram a dimensão das formas de organização social, política e econômica na vida comunitária, por julgarem incapazes de intervir neste cenário, dado sua conformação macroestrutural. No entanto, observa que é justamente na ação circunscrita a determinadas comunidades e grupos sociais, com recursos muitas vezes limitados, que muito se pode fazer para o enfrentamento dos conflitos e contradições do capitalismo. Pois, se é verdade que sozinhos os profissionais não mudarão o sistema, em nível comunitário diversas intervenções, ações, dinâmicas, posturas e apoios sociais podem ajudar a enfrentar problemas como a desnutrição, mesmo que socialmente determinado por muitos e complexos fatores. Esse processo de enfrentamento com abordagem coletiva e educativa pode resultar tanto na melhoria concreta da qualidade de vida das pessoas, como torná-las mais sabidas de modo a se apropriarem dos determinantes sociais de sua saúde e poderem, assim, melhor enfrentar e buscar superar o que oprime e incomoda.

Assim, o agir crítico em Nutrição Social pressupõe a pró-atividade diante do caráter excludente da organização

social atual, e o quanto se desvaloriza o humano, em função dos lucros para o mercado. Tal constatação carrega, consigo, como implicação a organização das pessoas e dos grupos sociais em torno de grupos. As saídas para a atual encruzilhada do sistema capitalista não se darão por uma ação individual de quem quer que seja, mas somente pela colaboração em ação coletiva das pessoas e grupos sociais, em torno de novas perspectivas, atitudes, projetos e formas de atuar e se organizar na sociedade – distantes da perspectiva exploratória e desumanizante do capitalismo.

Em nossa compreensão, pensar o agir crítico em Nutrição Social pressupõe a inquietação epistemológica permanente com o desafio de construir um agir em Nutrição na APS coerente com os atuais avanços teóricos e políticos da Nutrição Social, da SAN e da EAN, conforme anteriormente situados.

Nestes termos, tal agir perpassa uma abordagem da ciência da Nutrição que compreende a si mesma como multifacetada, com elementos, como o social, o econômico, o político, o cultural, o espiritual, o mental, dentre outros. Uma ciência cujo ponto de partida é a realidade, suas contradições e seu movimento, compreendendo o fenômeno nutricional com sua natureza biológica e fisiológica, mas centralmente indissociado de um entendimento ampliado da alimentação, como uma prática plena de sentidos nas vidas das pessoas e das coletividades.

Em nossa visão, tal agir envolve, em sua prática, dimensões como a participação, a construção compartilhada do conhecimento, a amorosidade e a criatividade. Apontam para este agir eixos como: a inserção profunda na realidade social; a participação, a autonomia, a construção compartilhada do conhecimento e a criação de vínculos; a construção em meio ao conflito; a educação em grupos comunitários; a superação do

caráter assistencialista dos programas de SAN; e o desvelamento de novos caminhos para dimensões tradicionais do agir em Nutrição.

Essencialmente, um agir que contribua para uma *aplicação edificante da ciência* (SANTOS, 1989) da Nutrição, a qual seja capaz de “instigar a reflexão conjunta que se entrelace nas práticas sociais, interagindo, e acrescentando algo significativo ao cotidiano da vida das pessoas” (SCHNEIDER; NEVES, 2014, p. 189). Na acepção de Boaventura de Sousa Santos (1989), uma aplicação edificante se desenvolve em situação concreta, considerando a existência, os interesses e as buscas de todas as pessoas que interagem naquele contexto. Em sua visão, esta aplicação é um processo de diálogo e de argumentação, onde o cientista precisa lutar pelo equilíbrio de poder, tomando partido dos que possuem menos poder. A aplicação edificante tenta, ainda, reforçar as definições emergentes e alternativas da sociedade. Para essa aplicação, os limites e deficiências dos saberes locais não justificam sua recusa, alienação ou exclusão, tampouco a recusa de suas possibilidades de também enunciarem saberes e conhecimentos (SANTOS, 1989).

A Nutrição Social e suas ações profissionais precisam estar integradas com a vida. Sua prática precisa refletir uma atitude inconformista perante a exclusão social vivenciada em todo o mundo. Ao mesmo tempo, considerando tanto a interface significativa da cultura no ato alimentar como as determinações sociais e econômicas nesse contexto. Para tanto, é fundamental desvelar novos horizontes conceituais para a Nutrição enquanto prática social, cujo aprofundamento de significados e aportes teóricos tem sido tão marcantemente desenvolvido, especialmente após os anos 1960, nas áreas da antropologia da Nutrição, da cultura, dentre outras (SILVA et al., 2010).

Um agir científico cujo compromisso seja de contribuir com uma tarefa social e política urgente, a qual foi traduzida de forma precisa por Castro, Castro e Gugelmim (2011, p. 18) como o “reposicionamento da alimentação como uma prática plena de sentido no âmbito da vida cotidiana”.

## **CONCLUSÕES**

Com este ensaio esperamos ter mantido aceso o debate sobre os esforços que muitos autores já vêm mantendo em relação à EAN. Apresentamos, por outro lado, a possibilidade de haver uma interlocução da EP com a Nutrição Social, efetivando práticas transformadoras dos processos educativos em alimentação e Nutrição.

Avaliamos ser necessário priorizar, não só em Nutrição mas em qualquer curso de graduação em saúde, o desenvolvimento de um agir crítico, expresso através de uma prática educativa em Alimentação e Nutrição emancipatória. Uma prática que revele as dimensões multifacetadas da Nutrição e as possibilidades de se vislumbrar, mesmo que em exercícios e lances, uma EAN permeada de categorias como: diálogo, criticidade, participação, amorosidade e compromisso social popular.

Assim, torna-se imprescindível uma atuação profissional que ‘liberte’ a alimentação e Nutrição, respeitando-se os limites das especificidades e atribuições profissionais vedadas ao nutricionista, é fundamental que este profissional construa diálogos e esforços compartilhados com outros profissionais, outros agentes sociais e com as próprias pessoas em atendimento, no sentido de favorecer um olhar mais ampliado e esforços mais potentes na direção da conquista da soberania alimentar em um contexto de promoção da saúde com sustentabilidade.

Nessa perspectiva, o agir em Nutrição constrói saberes sobre as possibilidades diversas de ‘ser mais’ e de viver melhor, em práticas sociais e profissionais, em que se exercite o diálogo acerca das estratégias e dos processos necessários para posicionar a alimentação e a Nutrição à serviço de uma vida melhor, sem abrir mão, em momento algum, de atitudes, posturas e princípios éticos de uma convivência social respeitosa. Como prática social, a Nutrição pode, em nossa avaliação, desvelar um processo de investigação que não construa verdades absolutas, mas que desvele uma multiplicidade de verdades, para que possamos compreender bem mais a realidade alimentar e nutricional do país e do mundo.

Nessa perspectiva, no campo social, as práticas em Nutrição requerem um tipo de agir que alimente o ato de conhecer, indagando e compreendendo o mundo cada vez mais e melhor, para gerar mais dimensões, compreensões e conhecimentos sobre a vida, em um processo de comunicação e de diálogo permanente entre as pessoas e os grupos sociais. Para que possamos realizar esses sonhos, em nossa visão, a EP é um referencial teórico, metodológico, ético e político fundamental que reorienta a Nutrição como prática social e profissional. Possui princípios, intencionalidades e abordagens capazes de trazer elementos para a superação da distância entre o debate crítico em torno da Nutrição e suas realizações no campo prático, particularmente as educacionais.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, N.V.S. et al. Alimentação na escola e autonomia - desafios e possibilidades. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 937-945, abr. 2013.



CASTRO, I.R.R.; CASTRO, L.M.C.; GUGELMIM, S.A. Ações educativas, programas e políticas envolvidas nas mudanças alimentares. In: DIEZ-GARCIA, R.W.; CERVATO-MANCUSO, A.M. (Coord.). **Mudanças alimentares e educação nutricional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 18-34.

CRUZ, P.J.S.C. **Agir crítico em nutrição**: uma construção pela educação popular. 2015. 513 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CRUZ, P.J.S.C. De mecânico de gente a companheiro na luta pela vida. In: VASCONCELOS, E.M.; FROTA, L.H.; SIMON, E. (Org.). **Perplexidade na Universidade**: vivências nos cursos de saúde. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 179-181.

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

LIMA, E.S.; OLIVEIRA, C.S.; GOMES, M.C.R. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 602-635, ago. 2003.

LINS, M.E.P. **Educadores nutricionais**: que somos e a que viemos? Contribuições para repensar a disciplina educação nutricional como elemento formador e objeto de trabalho do nutricionista. 1990. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

SANTOS, B.S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, L.A.S. O fazer Educação Alimentar e Nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 455-462, fev. 2012.

SCHNEIDER, O.M.F.; NEVES, A.S. Conversas sobre formar fazer a Nutrição: as vivências e percursos da Liga de Segurança Alimentar e Nutricional. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 48, p. 187-196, 2014.

SILVA, J.K. et al. Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 413-442, 2010.

VALENTE, F.L. **Fome e desnutrição: determinantes sociais**. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELOS, E.M. **Educação Popular e Atenção à Saúde da Família**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.



## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Renan Soares de Araújo** é graduando do curso de Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR). Bolsista do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular no Sistema Único de Saúde (SUS).

**Pedro José Santos Carneiro Cruz** é docente do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba. Está vinculado também ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. É líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular no Sistema Único de Saúde (SUS).





## **COLEÇÃO VEPOP-SUS**

**Livros publicados ou republicados com apoio do  
Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS**  
(Livros a serem publicados podem sofrer alterações)

**A prática da meditação integrativa na terceira idade:** um estudo sobre educação popular em saúde e espiritualidade. Adilson Marques. Círculo de São Francisco, 2017.

**Caderno de Extensão Popular:** textos de referência para a extensão universitária. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

**Caminhos da aprendizagem na Extensão Universitária:** reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2017.

**COM-UNIDADE: experiências extensionista.** Anna Carolina Martins Silva, Ana Cristina Passarella Brêtas, Carmem Lúcia Albuquerque de Santana (organizadoras). Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2014.

**Conversidade:** diálogo entre universidade e movimentos sociais. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2018.

**Educação ambiental dialógica as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina.** João B. A. Figueiredo. Editora da UFC, 2017.

**Educação Intercultural e Movimentos Sociais** - Trajetória de pesquisas da Rede Mover. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

**Educação intercultural e formação de educadores.** Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2018.

**Educação popular e atenção à saúde da família,** 6ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2015.

**Educação popular em economia solidária.** José Francisco de Melo Neto e Maurício Sardá (organizadores). Editora CCTA. 2016.

**Educação Popular em Saúde:** desafios atuais. Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). HUCITEC Editora, 2018.

**Educação Popular e Práticas Sociais:** ação, processo formativo e construção do conhecimento. Renan Soares de Araújo, Pedro José Santos Carneiro Cruz (organizadores). Editora CCTA, 2018.

**Educação popular e nutrição social:** reflexões e vivências com base em uma experiência. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de Vasconcelos, Luciana Maria Pereira de Sousa, Adriana Maria Macedo de Almeida

Tófoli, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora da UFPB, 2014.

**Educação popular e formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador:** estudo com base em um projeto de extensão. Aldenildo A. de Moraes Fernandes Costeira. Editora CCTA, 2018.

**Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. Eymard Mourão Vasconcelos, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2011.

**Educação popular na universidade:** reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Marcos Oliveira Dias Vasconcelos, Fernanda Isabela Gondim Sarmiento, Murilo Leandro Marcos, Eymard Mourão Vasconcelos (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2013.

**Educação Popular na universidade:** reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), volume 2. Luciana Maria Pereira de Sousa, Islany Costa Alencar, Lucas Emmanuel de Carvalho, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Educação Popular no Sistema Único de Saúde.** Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. HUCITEC Editora, 2018.

**Espiritualidade no trabalho em saúde,** 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos (Organizador). HUCITEC Editora, 2015.



**Extensão popular**, 2ª edição. José Francisco de Melo Neto. Editora da UFPB, 2014.

**Extensão popular:** caminhos para emancipação. Emmanuel Fernandes Falcão. Editora do CCTA, 2018.

**Extensão popular:** caminhos em construção. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Ana Paula Espíndola Rodrigues, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Extensão Popular:** caminhos em construção – volume 2. Renan Soares de Araújo, Bruno Oliveira de Botelho (organizadores). Editora do CCTA, 2018.

**Extensão popular:** educação e pesquisa. José Francisco de Melo Neto, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Extensão, saúde e formação médica.** Pedro José Santos Carneiro Cruz e Mário César Soares Xavier Filho (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Formação em educação popular para trabalhadores da saúde.** Vera Joana Bornstein, Ângela Alencar, Bianca Borges da Silva Leandro, Etel Matiello, Grasielle Nespoli, Irene Leonore Goldschmidt, José Mauro da Conceição Pinto, Julio Alberto Wong Un, Marcelo Princeswal, Marcio Sacramento de Oliveira, Osvaldo Peralta Bonetti, Ronaldo Travassos, Tereza Cristina Ramos Paiva, Thayna Trindade (Organizadores). EPSJV, 2017.

**PalhaSUS:** luta que se faz com cuidado e amorosidade. Aldenildo A. de Moraes Fernandes Costeira, Benedito Clarete de Vasconcelos, Janine Azevedo do Nascimento. Editora CCTA, 2018.

**Perplexidade na universidade:** vivências nos cursos saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Lia Haikal Frota, Eduardo Simon (Organizadores). HUCITEC Editora, 2015.

**Saúde nas Palavras e nos gestos,** 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Ernande Valentin do Prado (Organizadores). HUCITEC Editora, 2017.

**Universidade popular – extensão, ensino e pesquisa.** José Francisco de Melo Neto. Editora do CCTA, 2017.

**Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil.** Volume 1 - Extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2018.

**Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil.** Volume 2 - Extensão e Educação Popular na reorientação da formação em saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2018.

**Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil.** Volume 3 - Extensão e Educação Popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2018.

**Vivência em comunidade:** outra forma de ensino, 2ª edição.  
Emmanuel Fernandes Falcão. Editora da UFPB, 2014.