

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação Ensino em Saúde

Marta Luiza Dias

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS EM SAÚDE

**Diamantina
2016**

Marta Luíza Dias

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS EM SAÚDE

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Ensino em Saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wellington de Oliveira
Coorientador: Prof. Dr. Júlio Alberto Wong Un

Diamantina

2016

Ficha Catalográfica — Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 —2618.

| | |
|-------|---|
| D541e | <p>Dias, Marta Luiza A educação popular na formação dos graduandos em saúde / Marta Luiza Dias. – Diamantina, 2016. 166 p. : il.</p> |
| | <p>Orientador: Wellington de Oliveira Orientador: Julio Alberto Wong Un</p> |
| | <p>Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> |
| | <p>1. Educação popular. 2. Saúde. 3. Ensino. 4. Formação. I. Título. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> |
| | <p>CDD 362.1</p> |

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

Marta Luíza Dias

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS EM SAÚDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino em Saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Data de aprovação 30/03/2016

Prof. Dr. Wellington de Oliveira (Orientador)
Faculdade Interdisciplinar de Humanidades - UFVJM

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares
Faculdade de Educação-UFMG

Profa. Dra. Amanda Valiengo
Faculdade Interdisciplinar de Humanidades - UFVJM

Diamantina

Dedico este trabalho a todas as mulheres, trabalhadoras, “donas de casa”, mães, que conciliam seus tempos e atividades cotidianas com o sonho, desejo e paixão pela pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio de minha família, especialmente, minha filha, Ana Luiza, meu filho, João Gabriel e minha sobrinha, Ana Júlia;

Ao meu sobrinho, Lucas Dias, que acabou de descobrir a “Pedagogia do oprimido”;

Ao orientador Wellington de Oliveira pela liberdade em minhas escolhas e decisões;

Ao coorientador Júlio Alberto Wong Un, fundamental no processo de criação do texto;

Aos colegas de mestrado, Karla Damaceno, Haline Ornellas e Renan Neves;

À Fernanda Marques e Manuella Castellanos, minhas queridas amigas e, provavelmente, filhas em outras vidas;

Ao Gabriel Kassab que, de bolsista de iniciação científica, passou a amigo e companheiro de estudos e escrita;

À Taimana Medeiros, bolsista fundamental na primeira versão metodológica;

Às minhas amigas, Jussara Cristina, Léa Sá Fortes e Ana Mansoldo, que, ao longo desse período de dois anos, colaboraram com incentivo, conversas e sugestões;

À banca examinadora pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

À Lucy Oliveira que fez toda a revisão do texto final.

Meu Olhar

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de, vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...

O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...
Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar...
Amar é a eterna inocência,
E a única inocência não pensar...

(Alberto Caeiro)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender como a educação popular é abordada e tratada no campo da formação de graduandos na área da saúde. O estudo foi orientado pela seguinte questão: como a educação popular tem sido abordada nas publicações e pesquisas científicas no campo da formação de graduandos da área da saúde? A pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida mediante revisão bibliográfica que buscou refletir sobre: o campo da formação em saúde; a história da educação popular no Brasil após 1950; o processo da Reforma Sanitária Brasileira e de construção do Sistema Único de Saúde (SUS); a interface entre educação popular e pedagogia crítica com o campo da saúde. O método de análise e interpretação dos dados coletados foi realizada com base nos aportes teóricos da própria educação popular e educação crítica. Os dados que compuseram as categorias de análise foram coletados no sistema informatizado de busca *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também no livro “Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência”, (2011). A partir do tratamento dos dados coletados foram tecidas reflexões, críticas e considerações finais. Os resultados sinalizam que as produções científicas em educação popular e saúde na formação de graduandos da área da saúde são ainda incipientes e estão, em sua maioria, concentradas em experiências de extensão universitária. A pesquisa aponta para a necessidade de maiores reflexões sobre o tema, especialmente sobre seus aspectos pedagógicos, visto que permanece quase intocável essa abordagem.

Palavras-chave: Educação popular. Saúde. Ensino. Formação.

ABSTRACT

The goal of this research was to understand how popular education (or Freirean critical pedagogy) - has been treated and dealt with in the field of undergraduate students' formation in the health area. The central problem of this study was: how popular education is treated in periodicals and scientific researches in the undergraduate health education field? The research is qualitative and was developed through bibliographic revision that aimed to reflect on: the force-ideas and central symbols that have a central space in health education; the history of popular education in Brazil after 1950; the process of the Brazilian Sanitary Reform and the construction of SUS; the interface of popular education and pedagogical critical to the field of health. Treatment and analysis of collected data is based on the theoretical contributions of popular education and critical education. The data that integrated categories of analysis were collected by the search system Scientific Electronic Library (SciELO) Online in the periodic portal of Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the Virtual Health Library (BVS), the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and also the book "Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência", published in 2011. From the organization of the data collected, reflections were woven, critical and final considerations. The scientific productions in popular education in the undergraduate formation of health are still incipient and are mostly concentrated in experiences of university extension projects. The research points to the need for further reflection on the subject, especially on its pedagogical aspects, since it remains almost untouched this approach.

Key words: Popular education. Health. Teaching. Formation.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Artigos sobre EPS na formação dos graduandos em saúde..... | 110 |
| Tabela 2 - Teses e dissertações sobre EPS na formação dos graduandos em saúde | 126 |
| Tabela 3 -Textos analisados do livro: “Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência” | 132 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRASCO - Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
ACSs - Agentes Comunitários de Saúde
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS - Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL - Consejo de Educación Popular de America Latina y el Caribe
CEBES - Centro Brasileiro de Estudos da Saúde
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEPS - Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNUCED - Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
COPASA- MG - Companhia de Saneamento de Minas Gerais
CPC - Centro Popular de Cultura
DAGEP - Departamento de Apoio à Gestão Participativa
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DMP - Departamentos de Medicina Preventiva
ECEM - Encontros Científicos dos Estudantes de Medicina
ELN - Ejército de Liberación Nacional
ENEMECS - Encontros Nacionais de Medicina e Experiências Comunitárias
ENSA-UFVJM - Mestrado Profissional Ensino em Saúde da UFMG
ENSP - Escola Nacional de Saúde Pública
EPS - Educação Popular e Saúde
EUA - Estados Unidos da América do Norte
FENF/UERJ - Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
GEMFC - Grupo de Estudos em Medicina de Família e Comunidade
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IMS-UERJ - Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
INPS - Instituto Nacional de Previdência Social
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JOC - Juventude Operária Católica
JUC - Juventude Universitária Católica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MES - Ministério da Educação e Saúde
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOPS - Movimento Popular de Saúde
MOVA - Movimento de Alfabetização
MS - Ministério da Saúde
NEESC - Núcleo de Estudos sobre Educação, Saúde e Cidadania
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAM - Programa Alimentar Mundial
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PEPASF - Projeto de Extensão Educação Popular e a Atenção na Saúde da Família
PEPPE - Programa de Estudos e Pesquisas Populacionais e Epidemiológicas
PESES - Programa de Estudos Socioeconômicos em Saúde
PMC - Projeto Montes Claros
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PNA - Programa Nacional de Alfabetização
PNEPS - Política Nacional de Educação Popular em Saúde
PNUD - Programa para o Desenvolvimento
PSD - Partido Social Democrático
PT - Partido dos Trabalhadores
PTN - Partido Trabalhista Nacional
REME - Movimento de Renovação Médica
RNEPS - Rede Nacional de Educação Popular em Saúde
RSB - Reforma Sanitária Brasileira
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC - Serviço de Extensão Cultural

SESACS - Estudos sobre Saúde Comunitária
SESI - Serviço Social da Indústria
SGEP - Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa
SUS - Sistema Único de Saúde
UDN - União Democrática Nacional
UEE - União Estadual dos Estudantes
UERJ - Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| Percurso metodológico | 21 |
| 1. CAMPO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE: | |
| IDEIAS E SÍMBOLOS PREDOMINANTES | 25 |
| 1.1 Buscando as “ideias-força” e símbolos na formação em saúde | 26 |
| 1.2 Campo, <i>habitus</i> e capital: percurso em Pierre Bourdieu | 29 |
| 1.3 O campo da formação em saúde | 39 |
| 1.4 O que marca o “monopólio da autoridade científica” no campo da formação em saúde?..... | 41 |
| 2 EDUCAÇÃO POPULAR: BUSCA PELA HISTÓRIA | 54 |
| 2.1 Contexto histórico-educacional após 1930 | 56 |
| 2.2 Educação de adultos e educação popular no Brasil após 1950..... | 61 |
| 2.3 De Angicos para Plano Nacional de Alfabetização | 67 |
| 3. DA DITADURA MILITAR AOSUS | 79 |
| 3.1 O campo da saúde e a ditadura militar..... | 79 |
| 3.2 Forças populares e intelectuais orgânicos | 83 |
| 3.3 A Reforma Sanitária Brasileira..... | 86 |
| 3.3 Sistema Único de Saúde - SUS | 88 |
| 3.4 Reforma Sanitária Brasileira, SUS, “Revolução Passiva” e “Revolução Restauração” | 91 |
| 4 EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO EM SAÚDE | 95 |
| 4.1 A EPS e a formação dos graduandos dos cursos de saúde..... | 103 |
| 4.2 Interface dos princípios da educação popular em graduação em saúde..... | 107 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 109 |
| 5.1 Artigos publicados em periódicos que fazem referência à EPS na formação universitária dos cursos de saúde | 109 |
| 5.1.1 Análise e discussão dos artigos da tabela 1..... | 114 |
| 5.2. Teses e dissertações que fazem referência à EPS na formação universitária dos cursos de saúde | 125 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.1 Análise e discussão das teses e dissertações apresentadas na tabela 2..... | 129 |
| 5.3. Livro: “Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência”..... | 130 |
| 5.3.1 Análise e discussão dos textos apresentados na tabela 3..... | 134 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 148 |
| REFERÊNCIAS | 156 |

INTRODUÇÃO

Através de fendas no tempo, quando estamos distraídos ou em ocasiões em que um livro puxa outro numa cadeia, que só pode se estabelecer se nosso interesse se mantém vivo ou se esses livros estão à mão. Podemos acrescentar: com certos autores nos detemos sempre em um lugar, em um trecho, em certa página. E se avançamos, pode ocorrer que tenhamos a impressão de que já havíamos passado por ali (GONZÁLEZ, 1992, p. 167).

A Educação Popular, que tem em Paulo Freire uma de suas figuras centrais, continua sendo um desafio para aqueles que se propõem a pesquisar e a trabalhar com o tema. Consiste ainda numa das mais significativas contribuições da América Latina para o mundo, na medida em que “podemos afirmar, sem querer desqualificar nenhuma pessoa, que é o único aporte real, revelador e original que surgiu na educação¹. (TORRES CARRILLO, 2011, p. 18, tradução da autora).

Penso que um dos desafios relativos à educação popular é o entendimento sobre quem é Paulo Freire e o que ele tem de tão marcante que justifique a afirmação: “na América Latina, Paulo Freire constitui um divisor de águas. Há que se considerar antes e depois de Freire”². (SCHUGURENSKY, *apud* Mayo, 2008, p. 1, Tradução da autora).

As inquietações provocadas pelo desafio e afirmações citadas acima estiveram presentes no processo de construção deste estudo que teve como problema de pesquisa a seguinte indagação: como a educação popular tem sido abordada nas publicações e pesquisas científicas no campo da formação de graduandos da área da saúde? Nesse sentido, o objetivo foi compreender como a educação popular tem sido abordada e tratada no campo da formação de graduandos da área da saúde. A busca de tal compreensão foi realizada com base nos aportes teóricos da própria educação popular que, de acordo com Mejía (2005), é nutrida pela educação crítica.

A pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire desenvolveu-se no contexto social e político do Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960. Em tal período, Paulo Freire envolveu-se em campanhas de alfabetização de adultos e, em decorrência dos resultados positivos desse trabalho, acabou coordenando o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Este programa para além de ampliar os índices de alfabetização da população buscou também politizar os setores populares nos quais as campanhas de desenvolviam. O objetivo era que

¹“Podemos afirmar, y no quisiera descalificar a nadie, que es el único aporte real, revelador y original que ha aportado a la educación”.

²“In Latin America, Paulo Freire constitutes a watershed. There is before and after Freire”.

osalfabetizando aprendessem não só a “leitura da palavra” mas também a “leitura da realidade do mundo”. Contudo, a população pobre politizada passou a ser uma ameaça à estrutura de poder no país, fato que levou o governo militar a decretar seu encerramento em 1964.

Paulo Freire, após ser preso duas vezes, buscou o exílio para sua própria segurança. Em 1968, durante o exílio no Chile escreveu “A pedagogia do oprimido”, livro publicado no Brasil somente em 1974. A obra é um marco para o desenvolvimento da educação crítica. Nas palavras de Freire (1987) foi o resultado de cinco anos de exílio somados com os anos de experiência em educação, antes de 1964. Consiste em reflexões teóricas ancoradas em situações concretas e em experiências ao lado de proletários, camponeses, homens e mulheres de classe média observados, direta ou indiretamente, em trabalhos educativos.

Uma característica marcante nessa e em outras obras de Paulo Freire é forma intensa de sua pedagogia e escrita (DARDER, 2010), nas quais podemos identificar fortes sentimentos, às vezes, até contraditórios, mas que se completam dialeticamente em sua trama teórica e prática: “paz e revolução”, “amor e liberdade”, “ternura e subversão”, “tolerância e indignação”, “paciência e impaciência”, “ingenuidade e emancipação”, “medo e ousadia”, “adaptação e transformação”.

Mayo (2008), em publicação que analisa tanto a obra de autoria de Freire como também vários estudos dedicados à análise dessas obras, considera que Paulo Freire era um educador e escritor que se nutria de várias fontes, daí a riqueza de seu pensamento. Para o autor, a extensa obra de Freire é permeada de elementos do marxismo-humanista³, das teorias pós-coloniais⁴, das teorias críticas, da Teologia da Libertação e baseadas em um amplo rol de

³Erick Fromm, um dos representantes do marxismo humanista, buscou demonstrar as incompreensões existentes na teoria de Marx, entre elas a ideia de materialismo. “Alega-se ter sido opinião de Marx que a suprema motivação psicológica do homem é seu desejo de vantagem monetária e conforto, e que este anelo pelo lucro máximo constitui o principal incentivo em sua vida pessoal e na vida da raça humana”. (FROMM, 1983, p.14). O marxismo humanista, apresentado por Fromm, baseia-se na concepção de um ser humano que além de características fisiológicas e biológicas é também formado por capacidades psicológicas, psíquicas e espirituais, que tem capacidade de desenvolvimento e potencialidade para transformar o mundo e a realidade vivida. Esta interpretação do marxismo está interessada no homem como um ser de emancipação, que pela liberdade é capaz de chegar à transformação da natureza.

⁴As teorias pós-coloniais é um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais [...], que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre Norte e Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram construídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. (SANTOS, 2004, p. 8) A importância dos estudos pós-coloniais se justifica pelo entendimento que a independência dos Estados-nação não significou o fim da era colonial, uma vez que a dominação das metrópoles se atualiza em novos arranjos institucionais e em processos persistentes na manutenção dos ganhos que os países subalternos podem proporcionar, na perspectiva de um neocolonialismo. Para estas teorias é importantes questionar e saber até que ponto deixamos de ser sociedades coloniais. As teorias pós-coloniais buscam problematizar quem produz o

escritores, como Franz Fanon, Amílcar Cabral, Alberto Memi, Leszek Kolakowski, Karel Kosik, Erich Fromm, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Jean Paul Sartre, Herbert Marcuse, Pierre Furter, Mao, Che Guevara, John Dewey, Lev Vygotsky, Martin Buber, Teilhard de Chardin, Jacques Maritain e Karl Jaspers.

A pedagogia freireana, como uma pedagogia crítica e libertadora, assume a tarefa contínua de luta coletiva na busca de possibilidades para a transformação da sociedade. Tal pedagogia não pode se conceber sem um profundo compromisso com nossa humanidade, aqui entendido como a interpretação profundamente reflexiva da relação dialética entre nossa existência cultural como indivíduos e nossa existência política e econômica como seres sociais.

Nessa perspectiva, a dialética busca conhecer o movimento da história e dentro dele as contradições e possibilidades de problematização do mundo através do diálogo crítico. Dialética e diálogo como polos relacionais estão em permanente tensão, dimensão que abre possibilidades para a emergência do novo com base na experiência, ou seja, a recriação, reinvenção ou transformação da existência (FREIRE, 1987).

O diálogo está relacionado à outra dimensão da pedagogia freireana: a liberdade, definida por Freire (1967) como a visão radical e capacidade de ir ao fundo das coisas, não se deixando manipular porque a reflexão permeia sua existência. A liberdade, dessa forma, é um ato de revolução, de valentia e de amor (FREIRE, 1987). É a consciência humana de que “não estamos somente no mundo, mas como mundo”. (FREIRE, 1967, p.46, grifo do autor). Para tanto, a intencionalidade dos seres humanos no mundo e com o mundo precisa ser criticamente interrogada por meio de uma forma de conscientização, ou seja, uma leitura profunda e crítica da realidade do senso comum. (MCLAREN, 2000a).

A pedagogia libertadora como processo de conscientização assume a educação como um ato político, como exigência humana que coloca em prática a “curiosidade epistemológica”. Esta não é uma curiosidade qualquer, desarmada ou neutra, mas uma curiosidade radical, metódica, rigorosa e exigente, que tem ímpeto e desejo pelo objeto de conhecimento (FREIRE, 2002). Para o autor, não é o conhecimento científico que é rigoroso, mas sim, o posicionamento do educador, do educando ou pesquisador diante do objeto de conhecimento.

Assim sendo, a educação de nenhuma forma é neutra. Como seres humanos, os educadores têm suas opções, valores, carregam suas crenças e significados sobre o mundo,

sobre os objetos de investigação. A educação como ato político é uma prática revolucionária, um terreno permanente de luta, subversão, resistência e transformação.

A educação libertadora como processo rigoroso de conhecimento e de sensibilidade em estar no mundo e com o mundo é também um ato artístico. Assim, essa pedagogia tem uma dimensão estética que implica o envolvimento consciente com a realidade, possibilitando enxergar a “boniteza” da humanidade e da vida (FREIRE, 2002). A reinvenção da educação passa pela sensibilidade de enxergar a beleza da vida, de enxergar a beleza da “poética” humana e da realidade.

A dimensão estética está interconectada à autonomia que é a experiência de liberdade no processo de decisão e humanização que construímos historicamente a partir de várias experiências e decisões que tomamos neste percurso. Diferentemente da concepção clássica de independência, a autonomia encontra na pedagogia freireana uma dimensão revolucionária, ao ser “compreendida como processo de assunção do ser em conjunto com os outros: a autoria da própria existência” (STRECK, 2014, p. 57), que se afirma na posição de rebeldia crítica da negação de pura adaptação à realidade existencial. A construção da autonomia consiste em um rigoroso processo na passagem da consciência ingênua em favor da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002).

Tal curiosidade estimulou o processo de pesquisa, leituras e sistematização dos dados coletados neste estudo. Essa curiosidade também norteou a relação dos princípios freireanos apresentados com o tema de estudo: a educação popular na formação dos graduandos em saúde.

Durante a pesquisa foi possível perceber como o autor ocupa posição central nas produções sobre a educação popular, visto que é considerado por Mejía (2005) uma das figuras mais emblemáticas dessa modalidade educacional. Seus textos são vigorosos, complexos e demasiadamente absorvidos pela devoradora porta do senso comum (MAYO, 2008).

Talvez por isso minha relação com Paulo Freire seja permeada pela “ojeriza” e pela paixão. Na graduação em Pedagogia cheguei mesmo a detestá-lo, sua abordagem por alguns professores no curso era simplista e reducionista. Isso provocou em mim uma completa resistência em estudá-lo e também uma negação da sua importância para o campo educacional.

Em 2006, trabalhei como consultora de participação e mobilização social no Projeto Vida no Vale. Este projeto financiado pelo Governo do Estado de Minas Gerais tinha por objetivo “universalizar o saneamento no vale do Jequitinhonha”. Nesse trabalho tive a

oportunidade de conhecer “outro” Paulo Freire, que me foi apresentado pela minha querida mestra e amiga Ana Maria Mansoldo, também consultora no projeto Vida no Vale. Trabalhamos intensamente nas comunidades e pequenas cidades do vale do Jequitinhonha durante 12 meses. Então passei a ter intimidade teórica e prática com alguns princípios da pedagogia freireana.

Em 2008, mediante concurso público, fui admitida na Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA- MG) e passei a ocupar a função de Analista de Programas Comunitários. Lá reencontrei a Ana Maria Mansoldo e juntas falávamos dos desafios de trabalhar com uma pedagogia libertadora em uma empresa de economia mista, com ações na bolsa de valores, foco na gestão da “qualidade total” e “planejamento estratégico”, que precisava ter “clientes satisfeitos” para ter certificados de acreditação empresarial. Trabalhar na empresa com a educação popular é um constante desafio.

Em 2013, ingressei no Mestrado Profissional Ensino em Saúde da UFVJM (ENSA-UFVJM). Para participar da seleção precisava de um tema de pesquisa para escrever um pré-projeto, assim diante de minha experiência em educação popular e saneamento, formulei uma proposta de estudo no campo da Educação Popular em Saúde (EPS).

Ao iniciar a pesquisa teórica e participar de um congresso e seminário sobre o tema, minha relação com Paulo Freire foi novamente abalada. Tais eventos consistiam, em grande medida, de apresentações, rodas de conversa e relatos de experiências e memórias de práticas de EPS. Entre as apresentações eram realizadas dinâmicas de grupo, festejos com grupos populares e desenvolvimento de místicas⁵.

Parecia-me novamente uma abordagem simplista, reducionista, a experiência fluía baseada sobremaneira no senso comum e na espontaneidade. Novamente “culpei” Paulo Freire pelas interpretações que faziam dele. Procurando as razões dessa culpa comecei a buscar leituras que “responsabilizassem” Paulo Freire por essas interpretações reducionistas.

Nessa busca encontrei uma entrevista em que Peter McLaren⁶ dizia que poucos educadores no mundo nos ensinaram tanto sobre educação e política como o fez Paulo Freire, porém poucos educadores foram tão mal utilizados e mal compreendidos como ele. Ali estava

⁵A mística para Streck (2013) é uma espécie de “cimento” para a formação do espírito coletivo. Os encontros de educação popular costumam ser marcados pelo movimento do corpo, pela afetividade, pelos cantos, pelas trocas e pela convivência. Para isso são realizadas dinâmicas de grupo para celebrar conquistas coletivas ou de membros do grupo. Nas místicas é comum o contato físico, como um abraço, ou a troca de afetos por meio de um movimento, uma encenação, uma dança (STRECK, 2013).

⁶ Professor e escritor. Como professor passou boa parte do tempo lecionando em escolas públicas urbanas para estudantes carentes. Atualmente, é professor de Estudos Críticos na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Chapman, Califórnia – EUA. É ainda Codiretor do Projeto Democrático Freire Paulo que está ligado institucionalmente a essa universidade.

uma reflexão fundamental para minha pesquisa, mesmo que o foco não fosse um estudo sobre Paulo Freire.

Ao buscar publicações de Peter McLaren e sobre a pedagogia crítica por ele citada, percebi como eram escassas ou tinham suas edições esgotadas no Brasil. Assim, escrevi para o professor Peter McLaren explicando minha pesquisa e busca por leituras que refletissem mal-entendidos sobre o pensamento e obra de Paulo Freire. O professor enviou-me alguns arquivos sobre o assunto e a indicação do Professor Peter Mayo⁷ que, segundo McLaren, seria o mais adequado para me ajudar. Assim, por e-mail, recebi do professor Peter Mayo o livro “Liberating praxis, Paulo Freire’s legacy for radical education and politics” que estava para ser reeditado pela editora holandesa *Sense Publishers B.V.* O livro, de forma geral, trata de uma reflexão das leituras e interpretações das obras de Freire por autores de várias partes do mundo.

A aproximação com essa obra e com alguns autores indicados no livro me levou a procurar e a ter o desejo de encontrar “outro” Paulo Freire. Era a reinvenção de minha paixão e curiosidade epistemológica pela educação popular. Este trabalho é fruto do incômodo original, da “luta com os textos” (SHOR e FREIRE, 1986, p. 30), da curiosidade e paixão que foram sendo amadurecidas e tecidas no caminho da pesquisa.

Assim, o capítulo 1 tem por objetivo compreender as “ideias-força” e símbolos que parecem ter ocupado lugar de destaque no campo da formação em saúde. Para tal é utilizado as noções de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu.

Este capítulo em particular é apresentado em forma de um ensaio que,

propositadamente ao estilo de um *vagão de cargas*, com parafusos à mostra, em que surgem hesitações e incompletudes, mas em que se encontram também alguns passos decisivos que me ajudaram a investir parte de minhas energias para que me convertesse, talvez, em um *autor*. Quem sabe isso seja de alguma valia (CATTANI, 2002, p.59, grifos do autor).

Os leitores e críticos que lerem este capítulo esperando encontrar no decorrer da dissertação pontos de intercessão entre Bourdieu, Paulo Freire e educação popular podem apontar certo desequilíbrio em relação aos demais capítulos. Porém, vale ressaltar que as noções bourdieusianas adentram neste trabalho por dois motivos: para compreender o campo da formação em saúde no Brasil e como método de análise dos dados coletados; e não como interpretação da educação popular ou educação crítica.

⁷ Professor de Educação de adultos e Sociologia da Educação na Universidade de Malta - ilha de Malta.

A escolha de Pierre Bourdieu⁸ justifica-se porque o autor é “um divisor de águas” na minha formação em pedagogia. Uma história de “ódio e paixão” também. Lutei durante seis meses na graduação com suas noções de “campo”, “capital” e “*habitus*”. Num primeiro momento, cheguei mesmo a odiá-lo, me perdia várias vezes em sua escrita que, sintaticamente, é composta por períodos longos e complexos. Num segundo momento, superado os primeiros desafios, com ele e a partir dele reinventei o sentido e minha opção pela pedagogia. Hoje, seus trabalhos integram o regime de leituras para o exercício de minha prática profissional e, especificamente, nesta pesquisa, foi quase impossível seguir sem ele na realização, crítica e reflexão simbólica, às quais tive a intenção de me dedicar.

É relevante dizer que o recorte das “ideias-força” e “símbolos” comuns na formação em saúde foi feito a partir da minha experiência como mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Ensino em Saúde (ENSA), na participação em dois eventos: “XI Congresso Internacional da Rede Unida” (2014) e o I Seminário de Educação Popular na Formação em Saúde, realizado em 2014, na cidade de João Pessoa.

O capítulo 2 relata a história da educação popular no Brasil após 1950. É apresentado o contexto político e econômico da época e suas principais influências e interesses na institucionalização da educação popular nas campanhas nacionais de alfabetização e, depois, seu encerramento durante o regime militar. A educação popular, originalmente uma prática institucional, nesse período passou a ser uma prática subversiva, pois era vista como extremamente perigosa ao regime imposto.

No capítulo 3 é feita uma tentativa de aproximação com o processo de construção da garantia constitucional do direito à saúde, bem como a reflexão sobre movimentos importantes que contribuíram para sua consolidação. Apresenta uma compreensão inicial do Movimento da Reforma Sanitária e processo de construção do Sistema Único de Saúde (SUS) à luz dos conceitos gramscianos de “revolução passiva” e “revolução restauração”. É realizada ainda uma tentativa de compreensão da saúde coletiva, ciência que parece ter muito a contribuir com a formação em saúde, mas que ainda tem pouco espaço na academia. Essa fala parte da minha experiência como estudante no ENSA.

No capítulo 4, dando prosseguimento à especificidade do tema educação popular, são apresentados seus pressupostos epistemológicos, juntamente com um breve histórico de sua

⁸Pierre Bourdieu (1930-2002). Sociólogo francês. Sua origem modesta é marca presente em toda sua trajetória intelectual e política. Sua contribuição inovou e trouxe importantes debates às Ciências Sociais, particularmente à Sociologia da Educação.

interface com a saúde, o processo de chegada até o Ministério da Saúde e a inserção no espaço universitário como uma das possibilidades contra-hegemônicas de formação em saúde.

No capítulo 5, são apresentados e discutidos os resultados dos dados coletados e, por fim, são feitas as considerações baseadas nas informações encontradas na revisão e na prática da autora. Além disso, são apresentadas nessa seção algumas iniciativas propostas e, em andamento, sobre o tema que, futuramente, poderá contribuir com o campo empírico da Educação Popular e Saúde (EPS) na UFVJM.

PERCURSO METODOLÓGICO

Toda verdadeira viagem é uma odisséia, uma aventura cuja grande questão é se nela nos perdemos ou nos encontramos ao atravessarmos o mundo e a vida, se aprendemos o sentido ou descobrimos a insensatez da existência. [...]. O viajante avança, como na vida, numa mistura de planejamento e causalidade, metas prefixadas e súbitas digressões que levam a outras paragens; erra a estrada, volta atrás, salta rios e riachos; não tem certeza sobre o que visitar e o que deixar de lado, porque viajar também é, assim como a escrita e a vida, sobretudo abdicar. [...]. O viajante [...] presta atenção nas cores, nas estações, nos cheiros, nas plantas, nos animais, com frequência ultrapassando a fronteira (...) e descobrindo que – cruzar fronteiras é o ofício do viajante – e descobrindo que também ela, como todos os confins, é precária (SARAMAGO, 1997, p. 10).

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa e foi desenvolvida mediante o processo de revisão bibliográfica. Como indicado no tópico anterior, o problema de pesquisa que norteou este estudo foi: como a educação popular tem sido abordada nas publicações e pesquisas científicas no campo da formação de graduandos da área da saúde? Nesse sentido, foi definido o seguinte objetivo geral: compreender como a educação popular tem sido abordada e tratada no campo da formação de graduandos da área da saúde.

Diante da complexidade do tema e da necessidade de tecer reflexões sobre o campo em que está inserido, o objetivo geral desdobra-se nos seguintes questionamentos: quais ideias e símbolos são predominantes no campo da formação em saúde? Em que contexto histórico surge a educação popular no Brasil? Quais pressupostos epistemológicos fundamentam a educação popular e a pedagogia crítica como uma possibilidade contra hegemônica de formação dos graduandos da área da saúde?

Para construir as reflexões exigidas pelo estudo, foram definidas estratégias metodológicas baseadas na pesquisa e revisão bibliográfica de acordo com Alves-Mazzotti (2004). Para a autora, dois aspectos são tradicionalmente associados à revisão bibliográfica: análise de pesquisas anteriores sobre o tema e temas correlatos; e discussão do referencial teórico. Nesta pesquisa a revisão bibliográfica foi utilizada para a construção teórica da

temática, dos conceitos abordados assim como para tecer as reflexões das categorias de análise dos dados coletados.

Para a construção teórica, em um primeiro momento, foi feita uma revisão da literatura para uma aproximação com o tema, com as questões e concepções que o envolviam. Após definição do objeto de estudo e problema de pesquisa, foram buscados artigos científicos mais recentes e, a partir deles, foram sendo identificados outros artigos e livros citados nas respectivas referências. Os artigos científicos, livros e capítulos de livros foram lidos e fichados.

Na coleta dos dados para as categorias de análise e discussão sobre a educação popular na formação dos graduandos em saúde foram buscados artigos relacionados a esse tema no sistema informatizado de busca *Scientific Eletronic Library Online*(SCIELO), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando os seguintes descritores: “educação popular”, “educação popular saúde”, “saúde”, “formação”, “ensino”. Ao serem inseridas as palavras-chave citadas foram encontradas 71 publicações. Destas, cinco tinham como foco de estudo a EPS na formação dos graduandos de saúde, fator preponderante para sua inclusão na pesquisa. As outras 66 publicações foram excluídas por tratarem de assuntos diversos sobre o tema EPS.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram inseridas as mesmas palavras-chave, sendo encontradas 26 pesquisas, entre teses e dissertações. Nesse total foram incluídas duas dissertações e três teses que abordavam especificamente o tema EPS na formação de graduandos na área da saúde. As outras 21 foram excluídas por tratarem de assuntos diversos sobre o tema EPS.

Diante da escassez de estudos que abordassem a EPS na formação de graduandos em saúde, foi analisado também o livro “Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência”, publicado em 2011. O livro é composto por 39 textos que se ocupam basicamente de relatos de experiência docente e discente em um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Do total dos textos que compõem o livro, foram selecionados seis textos mediante critérios que serão explicitados no capítulo 5. Os outros 34 textos foram excluídos por apresentarem aspectos semelhantes aos textos que foram incluídos.

O recorte temporal selecionado foram as pesquisas publicadas entre janeiro de 2000 e dezembro de 2015. O recorte inicial justifica-se por ser o ano no qual a educação popular no campo da saúde passou a ser caracterizada como Educação Popular e

Saúde (EPS). De acordo com Stotz (2005), tal caracterização aconteceu no Congresso da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Abrasco) realizado na cidade de Salvador, em 2000.

As publicações encontradas foram lidas e fichadas, e aquelas relacionadas especificamente à abordagem da EPS na formação dos graduandos da área da saúde foram selecionadas. Os dados foram categorizados de acordo com os objetivos da pesquisa e organizados com base em Telles Prado e Praxedes (2009). Para a categorização, foram selecionadas as ideias que faziam alusão aos seguintes princípios freireanos da educação popular: dialogicidade, reflexividade, amorosidade, criticidade e a relação teoria/prática.

O método de análise dos dados coletados foi fundamentado na reflexividade de Pierre Bourdieu, na própria educação popular e educação crítica. Autores como Au e Apple (2011), McLaren (2001), Giroux (1983) reconhecem a importância de Bourdieu para a educação crítica na medida em que avança em relação às teorias da reprodução social⁹ ao analisar os fundamentos culturais da dominação e a violência simbólica¹⁰. Suas análises e proposições ressaltam que o cuidado com a reflexividade é essencial ao processo de investigação, pois nem o método científico nem o investigador são neutros diante do campo (BOURDIEU, 2005). As condições de conhecimento, de reflexividade não estão isentas de nossos *habitus* e posições nos campos que pretendemos investigar. Como já citado, as noções de campo e *habitus* serão abordadas no capítulo 1.

Bourdieu insistia que os métodos de investigação científica deveriam manter uma “vigilância epistemológica”, ou seja, a atenção constante voltada para a atitude reflexiva de pensar e repensar cada operação da pesquisa, mesmo a mais evidente, uma vez que o senso comum repousa sobremaneira no que nos parece mais óbvio (BOURDIEU, 2001a).

A opção por tais métodos de investigação (noção bourdieusiana, educação popular e educação crítica) justifica-se pela coerência com o tema pesquisado e pela seriedade intelectual exigida para conhecer o texto, contexto e dimensão simbólica. Uma análise que se pretende crítica

cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito (SHOR e FREIRE, 1986, p. 11).

⁹As chamadas teorias da reprodução defendiam que a escola reproduz na sua organização curricular, discursiva e ideológica a estrutura dominante da sociedade de classes. Recusam a tese de que a escola é uma instituição neutra, que transmite conhecimentos imparciais capazes de instruir e elevar o nível cultural dos estudantes, gerando possibilidades iguais (GIROUX, 1983).

¹⁰A violência simbólica será abordada no capítulo 1.

Assim, a questão principal não consiste na busca e seleção de numerosos capítulos de livros e artigos científicos, mas em enfrentar o texto rigorosamente, o que demanda “múltiplas espécies de ação, reposicionamento pessoal e social e uma vontade de correr riscos”(APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 28). Esse posicionamento diante do texto, para além da intenção de ultrapassar a superfície retórica, busca a possibilidade em superar as “ilusões reconfortantes” que parecem tão necessárias à nossa prática.

1- CAMPO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE: IDEIAS E SÍMBOLOS PREDOMINANTES

“Evidentemente. Tudo que é evidente, mente. Evidentemente”

(Nóvoa, 2005).

“Evidentemente” é o título de um livro escrito pelo educador português António Nóvoa. Segundo esse autor, o livro apresenta, intencionalmente, ideias incompletas, minimalistas, sugerindo mais que definindo e convidando o leitora experienciaras maneiras de desconstruir “a palavra”¹¹ e, principalmente, a maneira como ela (a palavra) tem papel central nas discussões em educação, atualmente.

A intenção da epígrafe, além do explicitado pelo autor, é convidar à reflexão sobre a maneira não muito evidente que palavras, símbolos, ideias e expressões constroem abstrações em determinados campos, transformando-se em instrumentos de “distinção”¹², sendo reproduzidos, defendidos e vividos de maneira acrítica. Talvez uma razão para o uso em abundância e quase inconscientemente seja o fato de que no cotidiano de trabalho precisamos de símbolos e ilusões reconfortantes e algumas certezas que proporcionam tranquilidade, segurança e inspiração.

De acordo com Nóvoa (2005), vivemos em meio a um mundo de supostas certezas, de dogmas, retórica, erudição, falsa erudição ou erudição vazia.

Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado numa amálgama de ilusões. (...) Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras (NÓVOA, 2005, p 15).

É possível que certezas objetivas, subjetivas, simbólicas e conceituais são o que nos confortam como profissionais e consumidores do cotidiano, além de proporcionar caráter poético ou bélico (De Certeau, 2014) em nossa prática. Pode ser esse o motivo pela busca de supostas evidências, ilusões reconfortantes e certezas.

Parece que essa busca pelas certezas no campo acadêmico é, em certa medida, evidente. Muitos supõem ter certezas inabaláveis, receitas, pretensões e falácias em geral para transformar, para otimizar, fabricar, potencializar a produção da saúde. Porém, corre-se o

¹¹Aspas da autora

¹²É comum o emprego de aspas na palavra “distinção” por Bourdieu. A opção neste texto foi seguir a prática do autor.

risco de que algumas dessas supostas evidências, que nos parecem estimulantes e sedutoras, sejam também, em certa medida, transbordantes de retóricas vazias ou pouco sólidas.

Para Brandão (2012), as palavras são um ato de poder, não apenas um símbolo, mas o exercício de legitimação, de imposição, de dominação. Nesse contexto, este capítulo busca compreender quais palavras, ideias e símbolos têm ocupado o campo da formação em saúde e como ali se tornaram predominantes.

1.1 Buscando as ideias-força e símbolos predominantes na formação em saúde

Movido pela compulsão por saber sempre mais, o imperador dos tártaros, o ser mais poderoso da terra, também sofre com limites. A ele, não é dado o privilégio de conhecer o que possui, e isso ao mesmo tempo engradece e esvazia o território dominado. O domínio se concretiza por meio do discurso, mas o problema permanece, pois, como alerta Marco Polo, “jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve” (CALVINO, 2003).

Ao buscar uma aproximação com o campo da formação em saúde um ponto que chamou atenção foi a predominância de algumas ideias e expressões nas produções científicas. Entre as mais recorrentes podem ser citadas: integralidade, educação permanente em saúde, micropolítica do cuidado, subjetividades, serviço, encontro (encontro em ato; dobra dos encontros, encontros de afetação), produção do cuidado, quadrilátero, caixa-de-ferramentas, conceitos-ferramenta e educação em serviço.

O objeto deste capítulo é apresentar uma reflexão sobre como as palavras e expressões citadas acima tornaram-se símbolos predominantes no discurso e na prática da formação em saúde. Como se tornaram dominantes? Por quê? Quem pratica a formação em saúde tem consciência dessa predominância discursiva? Por quê estão submetidos a ela e por quê se envolvem em sua manutenção e reprodução?

As palavras e expressões usadas para nomear, narrar fatos e acontecimentos ou as que compõem nossos discursos não são utilizadas de maneira inocente. Elas buscam dar sentido ou significar fatos, narrativas ou acontecimentos de acordo com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo que a racionalidade positivista pregue a neutralidade, os conceitos originários da elaboração científica não são neutros, pois não estão imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência (FRIGOTTO, 2003).

Por exemplo, no mundo da moda alguns estilos de roupa são reforçados, entram “em alta”, “fazem a cabeça” dos consumidores, “ocupam as passarelas”¹³. E para que alguns estilos possam reinar no campo da moda, outros precisam sair de cena, precisam ser substituídos ou até banidos. Essa nova moda precisa de estratégias para ganhar espaço, seduzir o comércio e consumidores.

Tal qual acontece no mundo da moda, em determinadas épocas, alguns conceitos, expressões, vocábulos e palavras transformam-se em símbolos, outros são silenciados ou banidos. Assim como alguns estilos da alta costura ou das grandes grifes são estrategicamente sedutores e sabem se impor ostensivamente e, às vezes sorrateiramente, é possível que o mundo dos símbolos também o faça. Mas isso não é por acaso. Se não é por acaso, seria intencional? Consciente? Premeditado? (FRIGOTO, 2003).

Para Bourdieu e Wacquant (2000), esses conjuntos de vocábulos e conceitos constituem uma espécie de “nova vulgata”¹⁴ e configuram uma espécie de vulgata aparentemente sem muito sentido, cujo vocabulário, aparentemente sem origem, está em todas as bocas. Como exemplos, os autores citam: globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade, comunitarismo, multiculturalismo, entre outros. Ao lado da presença constante dessas palavras, estão notadamente ausentes: cultura, capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade e tantas outras suprimidas sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência. Assim, tanto a ênfase e naturalização de alguns vocábulos como a supressão ou revogação de outros são produtos de um imperialismo simbólico. Seus efeitos são tão mais poderosos e eficazes que passam a ser símbolos tanto dos partidários da direita como partidários e simpatizantes de esquerda (APPLE, 2006), ou mais popularmente a sua capacidade de seduzir gregos e troianos.

Wong Un (2015) traz essa reflexão para o campo da Saúde Coletiva brasileira, onde atualmente alguns discursos, propostas, conceitos, políticas e normas têm se tornado hegemônicos ou ocupado o cotidiano do trabalho e da formação em saúde.

(...) A Saúde Pública entrou, faz algum tempo, em processos de renovação das suas *boas* ideias dos símbolos que definem sua identidade, tão pouco “sólida”. Há uma demanda social reprimida por esses ideais e símbolos, que se manifesta indiretamente na presença maciça de profissionais em eventos acadêmicos, amostras, encontros (...). Procuram-se símbolos, formas de se identificar, algo em que acreditar, imagens e estrelas-guia - que, também, esperar-se-ia, são formas práticas de organização e ação (WONG UN, 2015, p. 207).

¹³Aspas da autora.

¹⁴Aspas em Bourdieu e Wacquant (2000).

Na medida em que somos bombardeados por essa demanda social de símbolos, sua oferta no campo da formação em saúde está inflacionada por discursos pretensamente eruditos, sem que, necessariamente, os sejam. As obras produzidas na erudição são dotadas de uma escrita pura, abstrata e esotérica. Pura porque exige imperativamente de seu receptor certo tipo de disposição adequada, ou seja, uma familiaridade aos princípios de sua produção. Abstrata porque exige enfoques específicos, sendo capaz de mobilizar um espetáculo total e diretamente acessível a várias modalidades de expressão: canto, música, dança e teatro. Esotérica, tanto pelas razões já explicitadas nas outras, como pela sua estrutura complexa que exige sempre a referência tácita à história das estruturas anteriores (BOURDIEU, 2005). É esse campo erudito que oferece condições favoráveis para o pleno desenvolvimento da razão escolástica.

Bourdieu (2001) busca os argumentos de Pascal¹⁵ de que “nós embarcamos”¹⁶, e tomamos a decisão de engajar nas práticas e discursos tão pouco explícitos e, então, sem violência, sem provas, sem argumentos acreditamos nas coisas. “Como existem poucas coisas demonstradas! As provas convencem apenas o espírito” (BOURDIEU, 2001. p. 22).

Esta pesquisa aponta que as construções teóricas no campo da saúde são puras, pois, originárias do pensamento puro, partem do princípio de que há uma disposição imanente, natural de compreensão dos conceitos e palavras utilizadas. Parece que a simples menção de algumas ideias, palavras ou de alguns princípios teóricos tem força suficiente para transformar as práticas de saúde, uma vez que, por si só, eles se bastam. Abstratas porque exigem enfoques específicos para envolver os receptores em jogos de linguagem e sedução. Usam e abusam de várias artimanhas, espetáculos, nas várias formas de expressão, para conquistar adeptos e seguidores. Esotéricas pelo já aludido nas duas outras, além de uma característica quase sobrenatural, por razões que, nas palavras de Pascal, arrastam o espírito numa trama de argumentos onde, de fato, pouco ou nada se argumenta (BOURDIEU, 2001); discursos baseados num presentismo, em razões sobrenaturais que, dificilmente, podem ser capturadas; destituídos de história, de realidade social, econômica, cultural e política; ou segundo Freire (1967) são retóricas que perderam seu endereço na história. Usam a linguagem como objeto de contemplação, de deleite, num emaranhado de vazios camuflados de poética e pelo belo que possibilita a sedução dos receptores.

¹⁵Blaise Pascal (1623 - 1662) foi um filósofo, físico e matemático francês.

¹⁶Aspas em Bourdieu (2001).

Essas são algumas das “artimanhas da razão imperialista”¹⁷ que aparece com predominância no pensamento e produção acadêmica no campo da formação em saúde. A noção de campo tem relevada importância na obra de Pierre Bourdieu. É no campo que podemos impor, aceitar, reverter e reescrever o sentido da palavra, dizer, redizer e transgredir. A palavra dita e escrita é como um selo, um símbolo de um poder e de direito discursivo não contestado e legitimado pela crença, pela ideia e valor que se fundamenta no silêncio do outro (BRANDÃO, 2012). Nesse sentido, aceitar ou subverter a palavra tem relação com nossa posição no campo, tem relação com o *habitus* e o capital, seja ele econômico, cultural ou simbólico.

A compreensão desses conceitos ou noções é importante para a reflexão do poder simbólico inerente à retórica predominante nas atuais abordagens, produções teóricas e práticas de formação em saúde. Outra justificativa para a abordagem, é que a palavra é o instrumento de trabalho do educador e, segundo Brandão (2012), um dos desafios da educação popular é reverter o sentido da palavra e seu poder, deixando que ela seja o começo e o fim do processo educativo ou aqui, formativo.

Pela tomada de consciência da palavra, seja como receptor, seja como emissor nos fazemos críticos, reflexivos, ou do contrário, dominados, dominantes ou reacionários. Desse modo, um dos objetivos da educação popular é a libertação e emancipação por meio do rompimento do silêncio e garantia do direito de dizer nossa palavra no mundo.

1.2. Campo, *habitus* e capital: percurso em Pierre Bourdieu

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro. [...] Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. [...] Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma... (O espelho, Machado de Assis).

Os conceitos de campo, *habitus* e capital, os quais serão abordados nas páginas seguintes, são construídos a partir de uma crítica e afastamento das teorias subjetivistas

¹⁷ Título do artigo que serve de prefácio da obra de BOURDIEU, P. WACQUANT, L. As artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes. 2014.

(fenomenológicas) e objetivistas¹⁸ (estruturalistas). Para tanto, Bourdieu (1983) propõe um método de análise que busca a superação dos reducionismos ligados ao subjetivismo e objetivismo. Segundo o autor, a fenomenologia restringe-se a captar a experiência primeira do mundo social pelo indivíduo e descreve as interações e encontros sociais como fenômenos naturais, evidentes, tácitos, sendo incapazes de questionar e relativizar as condições objetivas que poderiam explicar essas interações. (BOURDIEU, 1983; NOGUEIRA, 2004).

O problema das formulações teóricas e práticas construídas essencialmente nas abordagens subjetivistas

é criticado não apenas por seu escopo limitado, o fato de elas não atingirem as bases sociais que supostamente condicionariam as experiências práticas, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações (NOGUEIRA, 2004. P: 24).

Assim, os gostos, afinidades, cumplicidades, modos de comportar, as ações, aptidões e as interações não deveriam ser analisados em si mesmos, isto é, fora das condições que possibilitaram sua produção e desenvolvimento. Dessa forma, seriam então dependentes das condições objetivas que constituíram essas maneiras de ser, estar e interagir no mundo?

Se por um lado, Bourdieu (1983) critica e rejeita as abordagens puramente subjetivistas, ou fenomenológicas, por outro, ele também o faz com as objetivistas. O conhecimento que podemos chamar de objetivista constrói relações objetivas a partir das estruturas, sejam elas econômicas ou linguísticas, provocando uma ruptura com o conhecimento fenomenológico. As condições que possibilitam o objetivismo excluem por inteiro a experiência primeira, imediata do mundo social, isto é, são absolutamente estruturadas por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e intencionalidades individuais (BOURDIEU, 1983). Ou seja, seria necessário investigar as estruturas sociais, econômicas, e as condições históricas e culturais que organizam e estruturam as experiências e práticas individuais. Porém, ao se conternessa tendência objetivista, corre-se o risco de conceber a prática (ou a teoria baseada numa prática) somente como uma execução obediente de regras estruturadas *a priori*, em que o indivíduo é determinado mecanicamente e está submetido às condições objetivas do espaço no qual ele age.

¹⁸Na teoria Bourdieusiana é comum os termos “subjetivista” e “objetivista”, “subjetivismo” e “objetivismo”, “subjetividade” e “objetividade”. Não foi feito um estudo desses diferentes usos por Bourdieu, mas compreendi que não aparecem como sinônimos, e sim, de acordo com o contexto discursivo no qual são empregados. No texto foram empregados considerando a forma utilizada nas formulações originais.

Então, parece que fomos levados a um impasse: o conhecimento é objetivista ou subjetivista? Para Bourdieu (1983), há um terceiro conhecimento, o praxiológico, que é apresentado pelo autor como uma alternativa capaz de superar os problemas originários dos limites do objetivismo e subjetivismo. O conhecimento praxiológico

tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 47, grifo do autor).

Para o conhecimento praxiológico, não é suficiente, tal qual faz o objetivismo, identificar as estruturas externas objetivas aos indivíduos, quer dizer, o meio no qual ele viveu e vive, mas investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas e como elas se engendram num conjunto de disposições estruturadas que estruturam as práticas e representações do indivíduo. Esse tipo de conhecimento é a mediação entre o subjetivismo e objetivismo, a articulação entre as práticas subjetivas e objetivistas, ou nas palavras do autor, a dialética da “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”. Dito de outro modo, as experiências estruturam internamente a subjetividade, constituindo uma “matriz de percepções e apreciações” que orientam as ações individuais nas diversas situações (BOURDIEU, 1983). Essa matriz não regula ou determina o comportamento individual, mas orienta, conduz e ajusta a ação a partir da formação inicial do indivíduo em um ambiente social e familiar relativo à posição que ocupa na estrutura social. Então, a ação dessas estruturas sobre o comportamento individual não se dá de fora para dentro nem simplesmente de dentro para fora, mas na relação dialética entre interioridade e exterioridade.

Sem a intenção de fazer comparações, Freire, em sua obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, publicada em 1982, aborda a questão da objetividade e subjetividade. Nesse livro a “leitura de mundo” dos indivíduos é o movimento dialético entre objetividade e subjetividade. Não necessariamente nessa ordem ou linearmente, ambos se prendem dialeticamente, não sendo possível absolutizar nem um nem outro. (FREIRE, 1997).

Para Fiori (1987), o conhecimento é mediado pela dialeticidade entre a imediatez da experiência (subjetividade) e a objetividade. A objetivação não se resume a objeto ou a estrutura, mas é problema, obstáculo e questionamento refletido, criticado e desafiado na relação dialética entre subjetividade e objetividade, pois, segundo o autor, tal dialetização é a convocação e constituição da práxis.

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela é objetivismo. Da mesma forma, a negação da subjetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialética (FREIRE, 1987, p. 41).

Nesse sentido, o conhecimento não se caracteriza pela pura objetividade interiorizada pelo sujeito nem pela pura subjetividade que configura o mundo de acordo com sua estrutura. Dicotomizá-los é cair em posições simplistas sobre objetivismo e subjetivismo.

Não obstante, para Bourdieu (1983), os indivíduos a partir de sua posição na estrutura social incorporariam um conjunto de disposições que passariam a conduzi-los nos mais variados ambientes de ação ou, nas palavras de Freire (1967, p. 44), as suas maneiras “de estar no mundo e com o mundo”.

Para explicar esse comportamento, Bourdieu (1983) recupera a visão escolástica de *habitus*, reinterpretando-o no interior do embate objetivismo/subjetivismo:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los, e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p.15).

O *habitus* pressupõe uma matriz generativa que preside escolhas anteriores à ação individual ou de um grupo. Mas como essas escolhas são produzidas e incorporadas à ação? Elas são provenientes e determinadas (não no sentido de determinismo mecânico) pela posição que o indivíduo ocupa na estrutura social. Eles agem como membros de uma classe social mesmo não tendo uma consciência clara disso; exercem poder, dominação, sobretudo a simbólica e, na maioria das vezes, de forma inconsciente e não intencional. O *habitus*, como disposições duráveis, pode se referir também a um grupo ou classe, permitindo-lhes pensar, ver, julgar, inferir e agir de forma articulada nas mais variadas situações. O processo de interiorização dessas disposições “implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade.” (BOURDIEU, 1983, p. 17). Dessa forma, o *habitus* torna-se o modo como o mundo social é depositado nos indivíduos, conduzindo de forma durável suas ações e práticas, mas nem por isso de forma estável¹⁹. Não são estáveis porque também são princípios

¹⁹Grifo da autora.

(individuais e coletivos) geradores de estratégias de adequações, táticas, ajustamentos necessários e criativos nas mais variadas situações²⁰.

As estratégias em Bourdieu são combinações sutis, um cálculo que leva em conta todas as probabilidades que ameaçam um futuro esperado; um “jogo”²¹ jogado com todas as possibilidades, escolhas e compensações conforme as próprias pertinências e sentidos, que jamais são expostos de maneira explícita. “As estratégias não aplicam princípios ou regras, mas escolhem entre elas o repertório de suas operações.” (DE CERTEAU, 2014, p. 115). No entanto, não necessariamente elas são pensadas ou racionalizadas intencionalmente, apesar de definirem ou orientarem coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer.

Assim, jogadores nascidos na lógica do jogo, ao adquirir seu sentido ou seu espírito, jogam com seriedade e, principalmente, com naturalidade, demonstrando certo desinteresse e gratuidade pelos esforços empreendidos. Jogam e empregam as estratégias necessárias de forma gradual, progressiva e imperceptível, fato que conduz a poderes duráveis e legitimados dentro dos campos, sem que sejam percebidos. Jogo com lances e regras tácitas, veladas ou algo parecido com uma orquestração sem maestro. Práticas ordinárias ou extraordinárias, as quais ignoraram (pelo senso comum) “o verdadeiro princípio que lhes confere regularidade e especificidade aos interesses de um grupo ou de uma classe, sob a ilusão de ausência completa de intenções individuais” (BOURDIEU, 1983; 2001). Os interesses apresentam-se de forma velada, muitas vezes desconhecidos pelos próprios jogadores.

As estratégias, como artimanhas, pertencem aqueles que têm posições legítimas em determinados campos, são empregadas nessa forma implícita e quase inconscientes, com o objetivo de solidificar um espaço e erguer uma barreira em torno de um campo de interesse. (DE CERTEAU, 2014). Com objetivos comuns, incompreensíveis e não captadas pelo senso comum, são capazes de favorecer igualmente todos aqueles que possuem o *habitus* específico, ou seja, as disposições requeridas para jogar e legitimar os interesses dentro de determinado campo.

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu (in NOGUEIRA, 2014) para se referir a espaços sociais nos quais um determinado bem é produzido, consumido e classificado. Cada campo é autônomo em relação aos outros campos, pois possui lógica própria, não reproduzida e irredutível à lógica que rege outros campos. Por exemplo,

²⁰Se não são estáveis, também não são deterministas, como alguns teóricos e críticos das obras de Bourdieu (principalmente os marxistas) costumam afirmar. Segundo Souza (2007), enveredar-se nas leituras de Bourdieu, sob os óculos marxistas, é um equívoco e um erro grave, como o próprio autor tanto tentou prevenir seus interlocutores.

²¹ Aspas da autora.

oscamos da moda, da religião, da arte, do conhecimento científico, entre outros, existem e funcionam com regras próprias, específicas e particulares para cada um. Em seu interior, os agentes e grupos sociais jogam e travam lutas concorrenciais em torno de interesses específicos da legitimidade de sua produção, seja ela material ou simbólica.

Esse espaço social é, ao mesmo tempo, um campo de forças e um campo de poder. No primeiro, manifestam-se relações de poder, cuja necessidade se impõe aos agentes e grupos nele envolvidos. No segundo, os agentes empregam diversas estratégias na busca de poder material e essencialmente poder simbólico. Para estabelecer, sacramentar e legitimar esse poder, instala-se em seu interior um campo de lutas em que os agentes e grupos atuam conforme seu capital e seu *habitus* adquirido no ambiente familiar e social, os quais determinam suas posições relativas ao campo de forças, conservando, reproduzindo ou transformando sua estrutura (BOURDIEU, 1996; 2005).

A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois polos opostos: o dos dominantes e dos dominados. Os dominantes tendem, conscientes ou não, a empregar as estratégias de manutenção e reprodução com suas características específicas, como já explicitadas. Essas práticas foram denominadas por Bourdieu (1983) de ortodoxia.

Os dominados que ocupam posições inferiores no interior do campo, tendem a adotar uma de duas estratégias possíveis. A primeira e mais comum (e em certa medida natural) é a aceitação da superioridade (material ou simbólica) no interior do campo e conseqüentemente sua própria inferioridade, sendo ainda possível um esforço para aproximação ou conversão dos padrões de excelência dominantes, o que Bourdieu denominou “boa vontade cultural” (NOGUEIRA, 2004). Essa superioridade é inculcada e aceita mediante a imposição do poder simbólico, um poder invisível que é exercido com a cumplicidade entre aqueles que o consentem e aqueles que o exercem. É ainda um poder quase mágico que permite, por meio da violência simbólica, obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física (ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização para impor e inculcar os interesses do grupo dominante (BOURDIEU, 2012).

Dito de outro modo, a violência simbólica é a imposição arbitrária da cultura de um grupo como a legítima e verdadeira. Ela é exercida mediante aceitação e consentimento espontâneo, que, para Apple (2011), é a forma mais eficaz de reprodução da ideologia dominante. Esse consentimento “espontâneo” é historicamente obtido pelo prestígio²² e, conseqüentemente, confiança de que goza o grupo dominante por causa de sua posição e

²² Para Bourdieu (2014) este prestígio provém tanto posição e função na estrutura econômica, como social.

função na estrutura econômica. Nesse campo de forças a palavra é um importante instrumento de consentimento, subversão, contestação ou resistência à violência simbólica. A palavra dita e escrita é como um selo, um símbolo de um poder e de direito discursivo não contestado e legitimado pela crença, pela ideia e valor que se fundamenta no silêncio do outro (BRANDÃO, 2012).

A segunda estratégia refere-se “às tentativas de contestação e subversão das estruturas hierárquicas vigentes no campo, visando reverter a posição ocupada pela cultura dominada. É o que Bourdieu chama de movimentos heréticos” (NOGUEIRA, 2004. p. 37). Isso pode ser observado, por exemplo, em certas iniciativas de valorização das tradições, da cultura popular e do crescimento de teorias sobre multiculturalismo²³.

Com relação ao culto da cultura popular, Bourdieu (2001) mostra-se bastante cético com as possibilidades de seu sucesso como uma estratégia herética, pois, na maioria das vezes, não passa de uma contraversão verbal e incoerente, pretensamente revolucionária, sem sê-lo e que, não raro, banalizam e vulgarizam as práticas populares. Assim, sob a aparência de exaltá-las, acaba ostentando uma posição de generosidade, assistencialismo, deixando as coisas como estão.

É nesse sentido que McLaren (2000) critica as práticas que se dizem baseadas no multiculturalismo pois, na maioria das vezes, na opinião do autor, tal visão camufla uma realidade em que a divisão da sociedade em classes e a desigualdade social produzem uma situação que é sempre favorável às classes dominantes. Seus discursos e práticas, frequentemente, deixam de lado discussões sobre questões importantes como classe, modos de produção, relações de trabalho, entre outras ligadas ao capitalismo e neoliberalismo.

Dar um enfoque primordial à cultura poderá ser um fato um tanto quanto limitador, pois há o risco de abandonar ou deixar em banho-maria questões cruciais que marcam e reforçam “distinções” (hierarquias) no interior dos campos. A ideologia presente nos enfoques culturais que, pretensamente ou ingenuamente (senso comum), tendem a valorizar e unir essas culturas à cultura dominante pode ser a mesma que despreza, separa e que legitima as

²³Existem quatro possíveis tendências do multiculturalismo identificadas por ele na sociedade norte-americana contemporânea: multiculturalismo conservador que defende uma cultura comum padrão; o multiculturalismo humanista liberal que preconiza a igualdade intelectual e de oportunidades entre os seres humanos, porém essa visão representa frequentemente um “disfarce”, partindo do pressuposto de que vivemos em uma meritocracia; o multiculturalismo liberal de esquerda que trata a questão da diversidade de forma a-histórica, descontextualizada cultural e politicamente; e a tendência do multiculturalismo crítico e de resistência que adota e afirma o compromisso político de transformação, sem o qual há o risco de se reduzir a outra forma de acomodação ao *status quo* (MCLAREN, 1997).

“distinções” e, conseqüentemente, o que teria um aspecto mais negativo: sua própria definição e autorreconhecimento como subculturas.

Então, estaríamos encurralados e sem ação mediante as estratégias de reprodução e manutenção da cultura dominante? É verdade que Bourdieu (2001) mostra-se bastante descrente em relação aos movimentos heréticos, mas não há como negar que, em nosso cotidiano, nas experiências ordinárias, comuns, existem movimentos de subversão. Certeau (2014) analisa essas formas de subversão como criatividade subterrâneas de burla, que são invisíveis e sutis, são táticas de convivência com o instituído e legitimado. Táticas para o autor é a arte do fraco, sem lugar legitimado, ausente de poder, que, em resumo, é também a arte de reinvenção dos modos de estar no mundo, de incorporar, transformar ou resistir às orientações impostas pela ordem social e cultural dominante.

Do lado dos dominados e do plano dos não-poderes situam-se as táticas. Por conseguinte, do lado dominante e no plano da manutenção e reprodução dos poderes estão as estratégias (CERTEAU, 2014).

Os agentes ou grupos que operam com procedimentos estratégicos (polo dos dominantes) ou táticos (polo dos dominados) terão tanto mais sucesso quanto mais sua posição encontrar-se estruturada no interior do campo, fato que depende do volume do capital acumulado por cada um. Para além do capital econômico, que é constituído pelos bens materiais herdados e acumulados, Bourdieu (NOGUEIRA, 2014) desenvolveu estudos teóricos e práticos sobre o capital social, capital cultural e o capital simbólico. O capital social é o

“conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede *durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (NOGUEIRA, 2014. p. 75).

Para Bourdieu (1983), essa rede de relações não é um dado natural nem tampouco um dado social instituído apenas pelos laços familiares, mas o produto do investimento em um trabalho de instauração e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis. Assim, é produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a conquista, instituição ou manutenção de relações influentes, como laços de parentesco, amizades, contatos profissionais, prestígios de forma geral, os quais proporcionam a obtenção e acumulação de lucros materiais (empréstimos,

indicação para emprego, ascensão profissional) ou lucros e benefícios simbólicos (prestígio em decorrência de participação em circuitos dominantes). O volume do capital social está diretamente relacionado e definido pela amplitude de seus contatos sociais e, essencialmente, pela qualidade desses contatos, ou seja, sua posição dominante e distinta dentro dos campos.

A esse acúmulo do capital social pelos agentes ou grupos é também inerente a troca (consciente ou inconsciente) de conhecimento e reconhecimento mútuos dentro do campo. Esse aspecto transforma as coisas trocadas em signos, símbolos que, ao mesmo tempo, lhes confere legitimidade e autoridade dentro do grupo, e exige ainda, implicitamente, que sejam guardiões dos limites do grupo. Em outras palavras, definição dos critérios para entrada e permanência no grupo (BOURDIEU, 2014).

As estratégias que asseguram o acúmulo do capital estão relacionadas ao capital cultural, cuja existência apresenta-se em três formas: no estado incorporado; no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O capital cultural incorporado é um patrimônio de propriedade inata e pessoal. Inato não no sentido de nascer com esse patrimônio, mas nascer “diante dele” e de todos os privilégios que vêm com ele. O capital cultural incorporado não pode ser passado de um dia para o outro nem pode ser transferido ou comprado, pois é proveniente de um investimento pessoal para a inculcação e a assimilação, a longo prazo, da cultura legítima tida como superior como, por exemplo, maneiras de comportar à mesa, habilidades para comportar em público, domínio espontâneo da língua culta, prática de esportes dominantes, gosto pela cultura artística (pintura, música, literatura, teatro etc.), entre outros. Essas habilidades, tidas como dons e virtudes, fazem parte de um patrimônio de origem hereditária, que é fornecido pelo contato precoce com a cultura legítima, fato que promove sua incorporação de forma duradoura e natural. Incorporação porque, como o próprio nome indica, torna-se parte integrante do “corpo” da pessoa, uma competência própria de sua natureza ou, melhor dizendo, um *habitus* de classe (BOURDIEU, 2013).

O capital cultural incorporado pode apresentar um grau de dissimulação bem mais elevado que o capital econômico, uma vez que sua acumulação é invisível. Assim, de forma simbólica e duradoura, ele é capaz de agir e de se estabelecer “através dos tempos” – passado, presente e futuro. A “antiguidade herdada” estruturada em disposições duráveis (*habitus*) assume caráter de juventude eterna enquanto mantida e reproduzida ao longo do tempo.

O capital cultural objetivado caracteriza-se pela posse material de bens da alta cultura como livros, escritos, pinturas, objetos de arte, monumentos etc. A posse de sua materialidade é transmissível (oficializada em termos jurídicos ou não). Contudo, o *habitus* que confere

habilidades e competências para apreciar os bens materiais da alta cultura não é transferível, pois é uma disposição própria do capital cultural incorporado. Dessa forma, o capital cultural, em seu estado objetivado, é relativamente dependente do capital cultural incorporado, no sentido de que, para possuir bens culturais, basta ter capital econômico, o que não é suficiente para a sua apropriação simbólica (BOURDIEU, 2014).

O capital cultural institucionalizado caracteriza-se pela aquisição de diplomas, títulos, certificados, aprovação em concursos, etc. e é um dos modos de neutralizar as “distinções” em seu estado incorporado. Ele é uma “competência estatutariamente reconhecida” que permite ao seu possuidor o poder de se instituir e se fazer reconhecido (BOURDIEU, 2014. p. 87). O capital cultural institucionalizado nas classes dominadas possibilita a mobilidade social mediante a conversão do capital cultural em capital econômico. Para os originários das classes dominantes, a aquisição de certificados, diplomas, cargos e outros títulos permite a acumulação do capital econômico.

Por fim, o capital simbólico, que é uma síntese dos demais (econômico, cultural e social), diz respeito ao prestígio ou boa reputação que um indivíduo possui num determinado campo ou na sociedade em geral.

O capital simbólico assegura formas de dominação, que envolvem a dependência perante os que ele permite dominar: com efeito, ele existe apenas na e pela estima, pelo reconhecimento, pela crença, pelo crédito, pela confiança dos outros, logrando perpetuar-se apenas na medida em que consegue obter a crença em sua existência (BOURDIEU, 2001. p. 145).

O conceito refere-se à forma como um indivíduo é percebido, julgado e distinguido pelos outros. As “distinções”, enquanto marcas simbólicas e hierárquicas, geralmente, mas não necessariamente, estão associadas às posses dos outros tipos de capital. Não necessariamente porque um indivíduo, mesmo após perder sua riqueza, continua sendo visto como tal e como possuidor de um capital simbólico, de um *habitus* de classe. O inverso também acontece para um indivíduo “novo rico” que possui capital econômico, mas não possui o *habitus* de classe.

Outra forma de obtenção ou acumulação do capital simbólico é a incorporação obediente (quase naturalizada) de pré-noções, maneiras de comportar, falar, agir, enfim, de disposições submissas através de uma instância de inculcação legitimada (por exemplo, na escola, na arte, no campo acadêmico). Aqui, novamente temos articulado o processo da violência simbólica. Como já dito antes, uma imposição ausente de constrangimentos ou castigos físicos, uma força que age sobre o corpo e é produto da incorporação do *habitus*.

Na perspectiva de Bourdieu (2014), a realidade social estrutura-se em razão dessas diferentes formas de capital, quando cada indivíduo conta com um volume e diversidade de recursos materiais e simbólicos, trazidos do berço ou acumulados ao longo da trajetória social, que lhes assegurariam determinadas posições – “distinções” – nos campos (social, cultural, escolar, científico, acadêmico)²⁴.

Nesse sentido, as decisões de investimento nos diferentes tipos de capital não são resultado de um cálculo racional totalmente consciente. Como dito anteriormente, por meio do *habitus*, cada agente ou grupo social constrói progressivamente, ao longo do tempo, um tipo de conhecimento prático sobre as probabilidades de sucesso material e simbólico, ou seja, estrategicamente (consciente ou não) ele planeja as jogadas e os lances que lhe permite “distinção” dentro do campo. O *habitus* lhe confere o “sentido do jogo”.

Os conceitos abordados acima (conhecimento praxiológico, campo, *habitus* e capital) são de compreensão complexa e, mesmo de forma resumida, era necessário um exercício de sistematização para a apropriação e, conseqüentemente, conexão com o tema desta pesquisa. Neste estudo foi percebido como Pierre Bourdieu é fundamental para a teoria crítica. Autores como Apple (2006; 2011), Apple, Au e Gandin (2011) e McLaren (1997; 2004) reforçam essa importância uma vez que as instituições educacionais não são neutras e tendem a reproduzir não só as desigualdades econômicas, mas também a distribuir e inculcar os bens simbólicos. Nesse sentido, quais são os bens simbólicos dominantes na formação em saúde? Como se tornaram dominantes e como são distribuídos e inculcados? Esta reflexão torna-se relevante para a localização da EPS no campo da formação em saúde.

1.3. O campo da formação em saúde

À luz das noções de Bourdieu, o campo acadêmico, na condição de sistema de relações objetivas entre posições conquistadas e adquiridas em lutas anteriores, é um espaço de jogo, uma luta concorrencial.

O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente [...]. (BOURDIEU, 1983. p. 123).

²⁴Por isso, diante desta pesquisa, é conveniente dizer que é um equívoco afirmar que a teoria bourdieusiana é determinista. Pode até parecer se os conceitos e noções forem estudados de forma fragmentada e não com a devida complexidade que exigem. *Habitus*, campo e capital exigem uma compreensão articulada, interconectada, pois são inseparáveis. Entendidos dessa forma, fica claro as mutações, movimentos, adequações, readaptações dos indivíduos e grupos diante e dentro das estruturas.

Nesse campo, muitas vezes, os interesses são mascarados num discurso de neutralidade e pretensa busca pelo conhecimento desinteressado, a favor do progresso da ciência e melhores condições de vida da população.

A neutralidade, para Freire e Horton (2003), é a melhor maneira de esconder uma opção, ou seja, é uma desculpa para não assumirmos ou justificarmos nossas escolhas. Precisamos saber e deixar claro dentro de nossos campos de atuação porque escolhemos um ou outro lado. Esse é um imperativo ético, pois nossas opções teóricas ou práticas dentro dos campos não são neutras. “Se você diz que você é neutro naquilo que você faz, você não está muito envolvido no que faz” (FREIRE & HORTON, 2003. p. 117), ou conforme Bourdieu (2011), sob o símbolo do desinteresse acabam mascarados ou camuflados os reais interesses. Ou retomando Frigotto (2003), ainda que a racionalidade positivista pregue a neutralidade, a ciência não é neutra, uma vez que não estão imunes os interesses em jogo nas diferentes ações e atividades humanas.

Bourdieu (1983) salienta que é um equívoco pensar que os interesses se manifestam apenas na busca do monopólio da competência científica, mas, essencialmente, a busca é por “distinção”, uma vez que a competência científica de um estudante ou pesquisador está contaminada (nas palavras do autor) pelo reconhecimento da posição que ocupam nas hierarquias instituídas (universidades de renome internacional, grandes centros de pesquisa). O monopólio, em primeira instância, é da instituição. Assim, o conhecimento e seus discursos não são neutros.

As “distinções” no campo acadêmico não estão marcadas somente pela competência ligada puramente às habilidades técnicas e intelectuais, como domínio dos processos burocráticos de se fazer ciência, utilização de equipamentos técnicos poderosos, domínio de processos estatísticos. Essas competências confundem-se, inseparavelmente, com poder simbólico. Hoje, esse campo, além do capital social que lhe confere o *status* de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade, etc.), pode ser associado a algumas características simbólicas familiares ao campo da alta costura.

O campo da alta costura pressupõe um tipo de capital social distinto do campo científico e acadêmico: a autoridade, a “distinção” define-se de acordo com a habilidade carismática do costureiro-artista, o qual encarna, personifica elementos mágicos em suas criações. O produto passa a ser definido, valorizado e reconhecido pela identidade do costureiro e nem tanto pelas propriedades intrínsecas ao produto. Os agentes que possuem um carisma reconhecido pela comunidade da moda usufruem dos benefícios que poderão levá-los às posições dominantes (BOURDIEU, 1983). Esse campo é marcado por estratégias

espetaculares, de fetichismo²⁵, de uso e abuso de símbolos e outras estratégias essencialmente ligadas à sedução. Quanto mais abstrata é a tendência, maior sua magia, maior o encantamento que ela provoca. No mundo da alta-costura há o que podemos chamar de desperdício de símbolos, de imagens, de “ideias-força”, nas palavras de Bourdieu (1983), de definições e justificativas que pouco a definem ou justificam. Esse inexplicável, impalpável torna a alta-costura irresistível, aumentando, assim, seu poder simbólico.

Em cada campo, são exigidas competências, estratégias específicas para as jogadas e lances também específicos para garantir o monopólio da autoridade que é essencial às formas de “distinção”. Em síntese, o capital adquirido e acumulado nos diversos campos, essencialmente marcados pela raridade e distribuição desigual, proporciona essencialmente ganhos de “distinção”.

1.4- O que marca o monopólio da autoridade científica no campo da formação em saúde?

Na universidade, atualmente, parece haver uma sede de símbolos e uma busca de identificação por imagens ou estrelas-guia (WONG UN, 2015). Diante disso, quanto maior é a sede, tanto maior é a capacidade de produzir e reproduzir discursos ociosos, vazios e abstratos, apesar de serem sedutores e com capacidade de mobilizar “seguidores” e “passadores”²⁶. Produzem e reproduzem ideias-força, inauguram e repetem conceitos “pressupostos de discussão que permanecem indiscutidos” (BOURDIEU & WACQUANT, 2014. P. 18). Com eles argumenta-se, sem argumentar, justifica-se sem justificar. Naturalmente, ganham cada vez mais espaço e força de circulação em eventos acadêmicos, livros de sucesso (*Best Sellers*) e revistas especializadas. Num discurso pretensamente neutro, estão por toda parte ocupando o cenário científico.

Atualmente, dentro do campo da formação em saúde, essas características, sob um olhar mais atento, podem ser percebidas em alguns grupos que o têm ocupado. Entre eles podem ser citados o da EPS, o qual se apresenta como uma possibilidade contra hegemônica de formação e, por ser tema central desta pesquisa, será tratado em capítulos específicos. O outro grupo é o da Micropolítica da gestão, do trabalho e cuidado em saúde que, de maneira predominante, tem ocupado o cenário teórico e prático da formação em saúde, do serviço e da

²⁵Veneração alienada de algum produto através de fórmulas repetitivas e massificadas que trabalham na difusão de tal produto (aqui seriam as ideias, chavões e conceitos) para dissimular seu caráter de mercadoria, tornando seu consumo alienado, ou seja, consume sem conhecer de fato o que está consumindo (SILVA, 2012).

²⁶ Aspas em Bourdieu e Wacquant (2000)

gestão, principalmente sob o enfoque da educação permanente e das práticas de integralidade. Entre os autores mais citados estão Laura Feuerwerker, Emerson Mehry e Ricardo Ceccim. Estes autores têm sido estrelas-guia que iluminam muitas leituras, estudos, pesquisas e eventos. A menção a esses autores e a “fabricação”²⁷ de seus seguidores justifica-se pelo fato de eu ter vivenciado e presenciado nos últimos três anos a predominância de suas ideias e conceitos no ambiente acadêmico, seja em sala de aula, seja em eventos ou produções científicas. Foi percebido que estas ideias e conceitos são abordados e aceitos acriticamente nos cenários de formação em saúde.

No contexto da noção bourdieusiana os grupos que estão inseridos dentro de um campo possuem características específicas, marcadas pelas suas “distinções”, gostos, escolhas, afinidades, seu público, seu “sentido de jogo”²⁸, seu capital, disposições e suas estruturas. Cada um investe seus lances para conquistar mais simpatizantes, mais “passadores”, mais “seguidores”. Procuram quase inconscientemente estratégias para descobrir como ser respeitado, como pode ser visto, adorado, como ser autoridade, ou melhor, celebridade científica. Quanto mais aparentemente desprovidos de intenção, tanto maior será o estrelato e os ganhos. Ser carismático, jogar para a plateia, desenvolver alianças, encarnar símbolos que definem personalidades, ser reconhecido (acolhido) pelos pares torna-se mais importante do que debater, discordar e criticar (BRANDÃO, 2010).

Conseqüentemente, em meio a essa necessidade de personificação de símbolos, há um vácuo de ideias reflexivas mais rigorosas e profundas, como também acontece no campo da EPS e poderá ser visto mais especificamente no capítulo 5 deste estudo. A fome por símbolos é proporcional à pouca oferta ou à oferta inadequada, que tem como modelo o mercado da produtividade acadêmica, pautada na repetição superficial de ideias, de argumentos e conceitos. Repetição que padece de reflexividade e criticidade. Entretanto alguns férteis e produtivos representantes da academia têm sido, hoje, o farol que ilumina os anseios de estudantes e professores da graduação e pós-graduação. (WONG UN, 2015).

Esses representantes ou “novos ideólogos”²⁹ têm um poder quase mágico, esotérico, porém legítimo, que convence plateias e agregam discípulos utilizando um tipo dissimulado de força, ou seja, a violência simbólica. Persuasão invisível que mobiliza e faz ser reconhecido e admirado. Esse poder sutil e camuflado está por trás da organização virtuosa e supostamente neutra de seminários e diversos eventos acadêmicos, quando para os discípulos

²⁷ Aspas da autora.

²⁸ Expressão e aspas em Certeau (2014).

²⁹ Expressão utilizada por Bourdieu (2005) para caracterizar os intelectuais que se alimentam e lucram com a produção de teorias simbólicas.

desses novos ideólogos, imersos no contentamento, basta estar na plateia ouvindo e concordando com tal celebridade. Lá não economizam aplausos e tietagem.

Sob as máscaras de enfoques complexos, interdisciplinares ou “entredisciplinares”³⁰, esses novos ideólogos têm-se consagrado mediante a (re)encarnação de propostas pedagógicas, filosóficas e ideológicas no campo da Saúde Coletiva, da formação em saúde, das políticas públicas de saúde, da gestão e controle social do SUS. Diante dessa consagração, “novos símbolos são inaugurados, ideias sínteses e palavreados novos são construídos” (WONG UN, 2015, p. 210). Busca-se uma nova língua ou uma nova vulgata como garantia de uma originalidade que, por mais que se queira, na verdade ela não é original. O que é dissimulado por essa nova língua e nova vulgata já foi dito antes, refletido, criticado, reinventado.

Esses novos ideólogos no campo da formação em saúde, aqui representados pelo já citado grupo que compõe o movimento da “Micropolítica do cuidado” têm se empenhado em difundir alguns conceitos, palavras, ideias, noções, metáforas que, sobretudo na área da educação permanente e da integralidade das práticas de saúde, transformaram-se em seus próprios símbolos. Suas produções acadêmicas são inspiradas no pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari, Derrida, Espinosa, Nietzsche, entre os mais conhecidos. Esses autores têm um estilo de escrita marcadamente abstrata, metafórica e poética, e seu estudo exige esforço dedicação e um tipo de fidelidade doutrinária proporcional aos progressos na leitura (WONG UN, 2015). Devido a essas características é comum a formação de grupos de estudos (ou “igrejas”) para exploração das possibilidades conceituais presentes no pensamento de suas obras. Assim, tomando emprestadas suas construções filosóficas, pode ser dito que o grupo de estudos curva-se à “criação de conceitos” e instauração de “planos de imanência” que são os alicerces para a “finitude” e “infinitude”³¹ dos conceitos.

Empenhados nesse movimento de criação de conceitos que é imanente ao pensamento filosófico dos autores citados, tais representantes da academia criaram pontes para acolhimento de suas propostas e ideias no campo da Saúde Coletiva. Essas pontes são sustentadas pela fabricação e incorporação de conceitos, palavras, ideias, símbolos, noções, metáforas, ou simplesmente ideias-força, tanto na teoria como na prática do campo da Saúde Coletiva e aqui mais especificamente no campo da formação em saúde.

³⁰ Termo utilizado por Ricardo Ceccim no II Seminário de Ensino em Saúde na UFVJM (2013). O autor diz que esse vocábulo é mais adequado por abordar de forma integrada as várias disciplinas.

³¹ Aspas da autora.

Entre as ideias-força mais invocadas nas produções do grupo da Micropolítica do Cuidado e incorporadas na teoria e prática da formação em saúde, além da já apropriada integralidade e educação permanente, destacam-se: subjetividades (produção de subjetividades, fabricação de subjetividades); serviço; encontro em ato, dobra dos encontros; cuidado (produção do cuidado; redes de cuidado; cadeia de cuidado; linha de cuidado; atos cuidadores); quadrilátero da formação em saúde; caixa-de-ferramentas, conceitos-ferramenta; trabalho vivo em ato; e trabalho morto.

Todavia “palavras não são más [...] palavras não são boas [...] palavras não tem culpa [...] palavras são sombras/as sombras viram jogos” [...] ³². As palavras não possuem sentido ou qualidades imanentes determinadas *a priori*, nós construímos seus sentidos, seus movimentos, transformações. Promovemos, a partir delas e com elas, as tais ideias-força.

Uma vez que o grupo em questão tem como uma de suas bases teóricas as produções de Deleuze e Guatarri, ousarei aqui buscar uma reflexão de tais bases fazendo alusão às noções teóricas desses autores com a produção do grupo da Micropolítica do Cuidado. Contudo destaco que tais autores não são objeto desta pesquisa e serão brevemente mencionados apenas neste capítulo.

Nesta noção teórica pode-se dizer que as palavras encontram-se num plano que envolve movimentos infinitos, estão presas umas às outras formando as linhas discursivas. Nesse plano dobram-se umas nas outras (DELEUZE, 1995), tecendo, assim, as ideias-força que compõem o discurso. Plano nesta filosofia é um espaço abstrato no qual são traçados os conceitos, quando vão se engendrando as retroações, conexões e proliferações, numa velocidade infinita de movimentos finitos. Isto é, a ideia é que se difundam em alta velocidade, mas o sentido da palavra e do discurso está determinado *a priorie*, como qualquer discurso, não são produzidos num vácuo, têm suas intencionalidades e objetivos.

A velocidade de produção, divulgação, apropriação, retroalimentação e reinvenção dos conceitos e derivados efetiva-se muito em função da instauração de um plano que lhes assegura solidez e ajustes necessários, por isso seus movimentos são finitos, fractais, pertencem a um plano absoluto, um plano de imanência que se dobra aos interesses de um poder simbólico.

Plano de imanência é um espaço de proliferação, povoamento e contágio. Não é um princípio organizador, mas meio de transporte para os símbolos e as ideias-força. É um espaço fluido, gasoso e fugaz, podendo simultaneamente estar muito bem fechado em si mesmo,

³² Música Palavras. Composição de Sérgio Brito e Marcelo Fromer. Álbum Acústico MTV. 1997.

como um ovo (DELEUZE e GUATTARI, 1992). Talvez esse fechamento tenha como propósito abrigar as intenções dos personagens que instauraram e cultivam tais planos. Mas que intenções são essas? Como são produzidas? Como convencem? Como se solidificam nesse espaço fluido e gasoso?

A questão não é tanto convencer, mas ser claro. Ser claro é impor os “dados” não só de uma situação, mas de um problema. Tornar coisas visíveis que não o seriam em outras condições. [...] Porque uma vez colocado o problema ele não pode ser eliminado (DELEUZE, 1992, p. 158).

A exposição clara e supostamente neutra de um problema convence sem que se perceba alguma intenção. Dessa forma, paralelamente à criação e recriação de conceitos fluidos e gasosos na construção do plano de imanência, faz-se necessária também a conexão com problemas concretos, que já estão aí postos, naturalizados, incorporados e que sejam consenso em algum campo. No campo da formação em saúde é consenso entre vários autores, gestores, professores e estudantes que o atual modelo de ensino dominante, baseado no paradigma newtoniano-cartesiano³³, mostra-se cada vez mais ineficiente. É consenso que os estudantes e profissionais têm muita dificuldade em abordar a complexidade dos problemas de saúde da população de forma que não se reduza apenas a práticas de técnicas voltadas para o conserto e cura dos pacientes. Também é consenso que é urgente a busca pela implementação de estratégias pedagógicas, de práticas e de gestão baseadas num conceito ampliado de saúde, baseado na integralidade e na educação permanente (FEUERWERKER, SENA, 1999; CECCIM, FEUERWERKER, 2004; CECCIM, 2010).

É consenso que esses são problemas reais, concretos e, “evidentemente”, encontrados num terreno repleto de boas intenções, boas ideias e boas soluções. Mas lembrando Nóvoa (2005), no início deste capítulo, é possível que *o que é evidente, mente*³⁴. Nesse terreno, palavras são gastas, banalidades são ditas, boas oportunidades são fabricadas. Consensos sobre a inadequação na formação em saúde são produzidos. Problemas são postos e impostos com clareza e evidência, originando e consolidando os símbolos e as ideias-força dominantes.

Numa cumplicidade com a filosofia deleuziana, a instauração de um plano de imanência (aqui entendido como o consenso da inadequação da formação em saúde) é pressuposto para a fabricação de desejos mútuos. A retórica assim é desenvolvida numa

³³O pensamento newtoniano-cartesiano Arcabouço conceitual criado por Isaac Newton e René Descartes, cuja proposta principal é a fragmentação do todo, a decomposição das partes. Concebiam o mundo como uma máquina perfeita governada por leis matemáticas (CAPRA, 1996). Nas escolas a influência é a repartição do conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades.

³⁴Itálico da autora.

intensidade semiótica, na qual os conceitos são produzidos, fabricados a partir de um desejo mútuo, que tem como origem a inculcação do contexto da problemática da formação em saúde. Nessa composição retórica, num misto de fetichismo, sedução e beleza, os conceitos (“ideias-força”) vão se acomodando uns aos outros, curvando-se num jogo poético sobre os consensos fabricados. Com efeito, não há como negar que, quase tal qual no encanto do Flaustista de Hamelin, somos levados pela melodia, sem saber para onde.

Seriam atos desinteressados? “É possível um ato desinteressado? Porque a palavra interesse é de certo modo interessante? Por que é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem?” (BOURDIEU, 1996, p. 137)

Para o autor, esses questionamentos, em primeiro lugar, colocam-se como um instrumento de ruptura com uma visão encantada, mistificadora do comportamento e ação humana, especialmente no campo científico e acadêmico, que é, por excelência, um espaço de desinteresse (conforme representado pelo menos por aqueles que dele participam). Os jogos intelectuais e simbólicos têm alvos, suscitam interesses, ainda que pareçam desinteressados. É preciso demonstrar desinteresse, ou melhor, uma disposição, um *habitus* desinteressado ou generoso para ter êxito (BOURDIEU, 1996).

No campo acadêmico, o interesse maior não é necessariamente a busca de êxito ou lucro econômico, mas, sobretudo, de capital simbólico, pois na medida em que ele é uma síntese dos outros tipos de capital tem a possibilidade de se converter em acumulação do capital econômico, do social e do cultural. O capital simbólico (outro nome da “distinção”) é resultante das relações de força que produzem e reproduzem o conhecimento e reconhecimento dos agentes no interior do campo (BOURDIEU, 1996).

No campo da formação em saúde, os novos ideólogos do campo universitário têm acumulado seu poder e capital simbólico usando de estratégias carismáticas para marcar “distinções”, fazendo-se conhecidos e reconhecidos no interior desse campo. Esse carisma é mais legitimado quando maior é a naturalidade e a demonstração de paixão desinteressada na fabricação de teorias, ideias-força e práticas de formação. Desse modo, o campo da formação em saúde passa a abrigar em seu interior o campo simbólico, ou melhor, um espaço de produção simbólica, cuja eficácia reside na fusão do criador com o estoque de símbolos criados e na habilidade de ordenar a realidade que lhe é inerente através de retóricas e representações que fetichizam, mitificam o contexto real da questão.

Essa habilidade retórica dos novos ideólogos no campo simbólico da formação em saúde pode ser comparada com as características que Bourdieu (2005) atribuiu à classe dos

profetas³⁵. Para o autor, eles são os fabricantes, portadores das revelações, das boas novas, dos novos discursos e práticas nos campos. O profeta é o portador de uma nova visão da realidade que surge aos olhos dos leigos como uma verdade revelada. Ou nas palavras de Bourdieu (2005), o profeta é o portador de um discurso de origem, sendo também o intermediário e o anunciador das mudanças em seus campos de atuação. O poder do profeta tem por fundamento a capacidade de mobilizar grupos (entre eles, os leigos) por meio da força simbólica de seu discurso. Sua figura confunde-se com as imagens e símbolos de uma nova ética, seja no campo teórico seja no prático.

Apesar de o profeta muitas vezes ter sua gênese em movimentos de “contracultura”³⁶, sua luta e empreendimentos simbólicos são para se consagrar como o porta-voz, como protagonista do campo ao qual pertence. Ele se torna, então, o responsável pelas estratégias de mobilização e organização sistemática dos interesses de certos grupos que, de alguma forma, contestam a própria tradição dominante dentro daquele campo (BOURDIEU, 2005). O profeta apoia-se no carisma pessoal, na habilidade de sedução, no seu prestígio, nas relações sociais, na competência científica, linguística e, principalmente, no seu poder e força simbólica.

A ação dos profetas – os “novos ideólogos” – no campo da formação em saúde serve então a interesses extrapedagógicos na medida em que instaura um sistema de símbolos ordenados em torno de uma nova ética: teórica, metodológica ou prática. Esse sistema não passa da inculcação de um *habitus* que orientará as condutas e os pensamentos dos leigos ou “seguidores”, de acordo com os consensos produzidos e instaurados. Isto é, a eficácia da ação dos profetas reside no fato de que eles retiram do campo específico as condições objetivas (neste caso particular as inadequações das teorias e práticas de formação em saúde), que passam a ser entendidas como produto de uma “vontade coletiva”.

Por exemplo, é consenso que na formação em saúde é desejável uma maior atenção nas relações afetivas entre os futuros profissionais e pacientes; é importante a articulação entre ensino e serviço; é também desejável que o futuro profissional seja levado a respeitar as diversidades e subjetividades dos pacientes. Essas questões já são consenso no campo da formação em saúde, ou então, resgatando o já exposto na filosofia deleuziana, esse é o “plano de imanência” instaurado, espaço propício para a criação de conceitos. Daí nascem as

³⁵Bourdieu resgatou a análise weberiana sobre o campo religioso para fundamentar sua teoria sobre a economia simbólica. O campo religioso, na análise de Max Weber, é composto por três classes de agentes sociais: sacerdotes, os profetas eleigos (BOURDIEU, 2005).

³⁶“Contracultura [...] Coisa que é, por definição, difícil ou impossível. Há várias contraculturas: é tudo aquilo que está à margem, fora do establishment, exterior à cultura difícil.” (BOURDIEU, 1983a, p.14).

produções simbólicas (integralidade, micropolítica do cuidado, encontro vivo em ato, “fabricação” de subjetividades, outras menos predominantes, como educação popular e saúde etc.) que passam a ocupar o campo da formação em saúde, no qual retóricas abstratas e esotéricas contribuem para alienar um grupo significativo de agentes dentro do campo.

Nesse contexto retórico de produção de símbolos, de “ideias-força”, a palavra ou o conceito integralidade pode ser percebido de forma polissêmica “como imagem-objetivo ou bandeira de luta, como valor a ser sustentado e defendido, como dimensão das práticas e como atitude diante das formas de organizar o processo de trabalho” (PAIM, 2012, p.5).

A integralidade apresenta-se ainda como um conjunto genérico capaz de englobar as práticas de gestão, de ensino, de solidariedade intersetorial, de controle social, de produção em rede; reunir as diversas dimensões do cuidado, como o acesso aos serviços de saúde, qualidade desse serviço, as relações interpessoais e até mesmo a “produção da autonomia” no cuidado individual; e ainda que os sistemas de serviços de saúde, organizados na perspectiva da integralidade da atenção, primem pela articulação das ações de promoção, prevenção, cura e recuperação (BRASIL, 2014).

Nesse universo polissêmico, questões importantes sobre o conceito de integralidade permanecem sem serem discutidas. A noção de integralidade não pode ser compreendida sem considerar sua historicidade, a estrutura social, cultural, econômica e política em que engendram as práticas cotidianas de saúde, isto é, não pode ser compreendida sem considerar as estruturas objetivas e subjetivas da realidade social (PAIM, 2012), ou questões relativas ao *habitus*.

Conforme discurso dos “novos ideólogos” do campo da formação em saúde, a integralidade é uma prática “fabricada no encontro vivo em ato”, na “produção de subjetividades”. Mas que sujeitos são esses? Onde se localizam no espaço, no tempo, na cultura, nas relações de classe, de gênero?

A integralidade está articulada ao processo de “produção da autonomia” da saúde. Mas o que é autonomia? Como é construída? Se a integralidade está ligada ao acesso aos serviços de saúde, à qualidade desse serviço, quais são as condições de trabalho dos profissionais da saúde?³⁷

³⁷ Não tenho a intenção de responder essas problematizações, visto que são bastante amplas e não é objetivo deste trabalho, mas apenas lembrar que, de alguma forma, são questões relevantes para serem consideradas numa leitura crítica. Freire nos lembra que mais importante que as respostas são as perguntas, assim a pesquisa é um lugar da construção da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1998). Segundo Pacheco (2014, p. 13), “precisamos mais de interrogações que de certezas. É indispensável interrogar práticas pedagógicas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os incomodados”.

E assim os conceitos vão “dobrando” uns nos outros sem muita necessidade de um conhecimento teórico ou de reflexão e crítica. Parece não ser necessário que sejam compreendidos, apenas assimilados à imagem dos “novos ideólogos”, ou depositados numa “caixa-de-ferramentas” para serem acessados nos “encontros”; “caixa-de-ferramentas” ou Caixa de Pandora que no lugar de todos os males do mundo tem as sutilezas, a busca tácita pela “distinção” e hegemonia na criação de conceitos?

“A definição dominante da ‘distinção’ chama de ‘distintas’ as condutas que se distinguem do comum, do vulgar, ‘sem intenção’ de ‘distinção’” (BOURDIEU, 1983a, p. 13). As estratégias de “distinção” mais lucrativas são as que consistem em gostar ou mesmo em descobrir a cada instante, como se fosse sem intenção, o que deve ser gostado em determinados campos.

Entre as estratégias de “distinção” do grupo da Micropolítica do Cuidado estão discursos consensuais sobre a problemática da formação em saúde elaborados de forma espetacular, poética e esotérica. Ao mesmo tempo em que são carregados de sentidos são vazios de compreensão, ou melhor, não “permite nem ver nem saber o que se compreende” (BOURDIEU, 2011, p. 32). Consistem de retóricas articuladamente fechadas e abertas. Mas como seria isso? Como as retóricas podem ser ao mesmo tempo fechadas e abertas? São fechadas em suas “ideias-força” que são estrategicamente repetidas de forma maciça dentro do discurso. Fechadas ainda em parcerias e fusão com autores que têm o mesmo “sentido do jogo”, interesses parecidos, como se tivessem um acordo tácito de colaboração nas estratégias de legitimação das “ideias-força” naquele campo. São abertas porque a linguagem com que são produzidas permite que cada leitor as interprete, as compreenda de acordo com o *habitus* adquirido na estrutura de classe, na trajetória acadêmica e profissional. Isso quer dizer que nenhum discurso terá o mesmo significado ou será compreendido da mesma forma, de acordo com a objetividade e subjetividade de seus leitores. Ou nas palavras de Paulo Freire, diferentes ou semelhantes compreensões de acordo com a leitura de mundo dos leitores. Concomitantemente, tais retóricas são fechadas novamente porque cada um retém em grande medida apenas o que lhe agrada, o que lhe é familiar ou o que é possível reter pelo capital acumulado.

O guia da ação dos sujeitos envolvidos e a interpretação da realidade dentro de cada campo específico é o senso prático incorporado do agente. Cada um pensando em seu próprio caso, contaminando o discurso com sua própria opinião. Dito de outro modo, o poder simbólico dessa retórica é fortalecido pela promoção de um relativismo radical e subjetivista que conduz o agente social, estudante ou profissional, a interpretar a prática discursiva com

base apenas na sua experiência imediata, “no encontro vivo em ato”. As interações, os encontros pensados, vivenciados dessa forma, puramente empírica, não garantem algum tipo de aprendizagem ou reflexão, seja ela teórica ou do serviço, pelo contrário, esse discurso tende a reforçar uma prática que reduz, degrada e destrói a desejada “produção do cuidado”.

Mas o que de fato é desejado? Bourdieurelata que

os agentes tiram partido das possibilidades oferecidas por um campo no intuito de exprimir e saciar suas pulsões e desejos, eventualmente sua neurose, como dizer que os campos utilizam as pulsões dos agentes constringendo-os à submissão ou à sublimação, fazendo-os se dobrar diante das estruturas e finalidades que lhes são imanentes(BOURDIEU, 2001. p. 200).

O campo da formação em saúde, sob certos aspectos, tem características idênticas aos demais, isto é, busca de concentração de poder e de capital. A busca pela satisfação dos desejos, reconhecimento, glória, privilégios, “distinções”, monopólios, por aprovação do outro e satisfação do amor próprio acaba sendo a força motriz que conduz à acumulação de capital simbólico.

De alguma forma, no campo da formação em saúde, não muito diferente do campo científico ou acadêmico, a “ciência” transforma-se em publicidade, *marketing*. Assim como no campo da alta costura, esses campos assumem características do universo de celebridades em que os produtores tornam-se mais importantes que o produzido. A magia está em consumir Christian Dior, Giorgio Armani, Coco Chanel e não essencialmente em consumir ou “sentir” suas criações. Ter suas produções ou consumir os “fetiches” publicados em *Vogue*³⁸, *Elle*³⁹ ou *W*⁴⁰(*Qualis A da moda*⁴¹) é mais importante que a qualidade da criação. Assim, universos de encantamento (ou “planos de imanência”, conforme perspectiva deleuziana) são tecidos numa rede de sedução que hipnotiza, impõe, hierarquiza, legitima a naturalização de propostas, atos milagrosos - “encontros vivos em ato”, “encontros de afetação”, “fabricação de atos cuidadores” etc.

Na perspectiva de Bourdieu, tanto os agentes tiram proveito das possibilidades dos campos para saciar desejos, pulsões, e “distinções”, como o campo tira proveito desses

³⁸ A *Vogue* é considerada a bíblia do mundo da moda. Primeira revista de moda a circular, foi lançada nos Estados Unidos em 1892. Fonte: <http://entremulheres.pt/artigos/top-10-revistas-moda-mundo>.

³⁹ A revista *ELLE* nasceu na França, em 1945. Atualmente é publicada em cerca de 40 idiomas diferentes. Fonte: <http://entremulheres.pt/artigos/top-10-revistas-moda-mundo>.

⁴⁰ A revista *W* é de origem norte-americana e sua primeira publicação é de 1972. Fonte: <http://entremulheres.pt/artigos/top-10-revistas-moda-mundo>.

⁴¹ Essas três revistas aparecem em alguns sites como líderes do ranking internacional de revistas de moda com maior prestígio. Não foi encontrada nenhuma referência em artigo científico que comprove as informações de alguns sites.

desejos, pulsões e “distinções” dos agentes, fazendo-os curvar diante de suas estruturas e finalidades que lhe são imanentes (BOURDIEU, 2001). Assim se entrecruzam numa relação de dependência e cumplicidade as noções de campo, *habitus* e capital. O *habitus*, essa energia potencial e rica possibilidade crítica para a interpretação e compreensão do espaço social, longe do que pressupõe suas análises reducionistas, não é somente um conjunto de disposições duráveis e estáticas, mas também um conjunto com inclinações criativas e mutantes das formas de apreciações e percepções dos agentes conforme suas posições no campo. É pelo *habitus* que esses agentes atuam no campo, seja como dominantes, seja como dominados.

De acordo com Apple (2011), para que certos grupos mantenham sua posição dominante, eles com frequência oferecem acordos ou conciliações com outros grupos. Acordos estes que podem funcionar como um “guarda-chuva”⁴² sob o qual muitos grupos podem ficar, mas que basicamente está ainda sob a orientação daqueles com maior poder legitimado. Para a compreensão desse grupo “guarda-chuva”, Apple (2011) faz referência sobre como os pesquisadores ligados à educação crítica têm procurado entender por que alguns segmentos de comunidades oprimidas aliam-se a movimentos de lideranças conservadoras. Teriam adquirido o “sentido do jogo” ou fazem parte dos lances do jogo dos grupos dominantes?

Uma reflexão sobre esse fato, também ancorada em Apple (2006), é que aquilo que a ideologia dominante promove não é uma ideia totalmente estranha às pessoas nem uma realidade falsa. Uma importante estratégia de dominação é a conversão do discurso dominante em senso comum, é sua articulação aos elementos do cotidiano. O senso comum tem e completa sentidos na vida cotidiana das pessoas, o que diminui a probabilidade de que a ideologia dominante se mostre como forjada, mas sobretudo apareça como natural e consensual. O autor nos chama a atenção para não focarmos no que é falso na ideologia dominante, mas sim, no que é verdadeiro, pois as “supostas verdades”⁴³ podem omitir interesses de grupos e classes; as ideologias que têm eficácia conectam-se com problemas reais e experiência cotidiana das pessoas. Nenhuma ideologia torna-se dominante se não está, ao menos parcialmente, ligada ao senso comum de cada período histórico. Assim, as formas naturalizadas e o consenso são um convite ao senso comum.

O senso comum para Mayo (2003) é uma visão de mundo distorcida e fragmentária, e para McLaren (1991) é a “consciência ingênua” e esvaziada de crítica. Em outras palavras, o

⁴² Aspas da autora.

⁴³ Aspas da autora.

“senso comum” expressa uma postura passiva, em que cada sujeito limita-se a adotar critérios, comportamentos, modos de sentir e de pensar que predominam na sua sociedade, no seu campo ou no grupo. Inconscientemente, o senso comum tende a preservar as certezas, recusando-se a rever a base de suas crenças.

Já na compreensão Gramsciana, segundo Giolo (2007), o senso comum pode ser comparado a um baú onde estão guardadas coisas velhas e novas, ideias de outros tempos e outros lugares, preconceitos, ilusões, misticismo, folclorismos. Por outro lado, esse baú possui um núcleo de racionalidade, ou seja, o bom senso.

O bom senso é o núcleo sadio do senso comum e com ele se relaciona de forma dialética, é o movimento pelo qual o sujeito assume uma disposição crítica e, com os instrumentos de que dispõe, enfrenta o desafio de refletir por conta própria sobre as coisas. O bom senso abre caminho para o uso transformador dos conhecimentos, para o questionamento das condições existentes, uma vez que devido a sua própria natureza é curioso, um tanto desconfiado, inquieto, e não se satisfaz simplesmente com o que lhe ensinaram, porque tem consciência de que o conhecimento precisa ser sempre enriquecido, revisto e aprofundado (MONASTA, 2012). Assim, o bom senso é um convite à resignação, à reflexão e a tomada de consciência de que aquilo que acontece, ou está legitimado, deve ser sempre questionado e superado.

Seguindo a orientação de Apple sobre focalizar nos aspectos verdadeiros da ideologia dominante, parece que uma possibilidade para entender a predominância das “ideias-força” no campo da formação em saúde é entender como elas passaram a ser essenciais nesse campo, como elas foram fabricadas no já referido plano de imanência. Algumas pistas apoiadas nos conceitos de campo, capital, *habitus*, poder simbólico e violência simbólica de Bourdieu foram abordadas. O entendimento e articulação desses conceitos nos ajudam a compreender o que pode ser chamado de “verdade” nas “ideias-força” citadas neste capítulo.

No campo, esta arena de disputas onde cada agente ou grupo joga e atua conforme sua posição nesse espaço, são construídas e disputadas (nem sempre intencionalmente) ideias e ideologias que pretendem ser dominantes. Para que sejam eficazes e legítimas é necessário fazer alianças, jogar com o “sentido do jogo” e “preparar o terreno” para que tais ideias e ideologias pareçam necessárias e “façam sentido” dentro do campo e naquele período histórico.⁴⁴

⁴⁴Aspas da autora.

Assim, parece mais apropriado, ao invés de simplesmente consumir teorias, conceitos, símbolos, “ideias-força” e práticas do campo da formação em saúde, criticá-las antes, o que seria mais “sadio”. . De alguma forma precisamos dispensar certos *insights* que nos chegam através de determinados autores do campo da formação em saúde. É provável que as “ideias-força” e demais símbolos estejam bem próximos da comparação que McLaren (1991) faz dos rituais com os tecidos conjuntivos de um organismo, que miraculosamente sustentam a constituição física em forma, mesmo que encoberto por camadas finas de pele.

A maioria de nós tem a satisfação de viver num mundo de superfícies, contando que elas sejam suaves e sem defeitos; preferimos não pensar sobre a estrutura de ossos e tendões embaixo de nossa pele – isto é alguma coisa para vivisseccionistas e dissecadores sondarem com seus bisturis e serras elétricas, depois de já termos ido, ou para artistas que, esmeradamente, os reproduzem para seus professores de anatomia (MCLAREN, 1991. p. 333).

A citação acima pode ser trazida para o espaço da reflexão sobre as “ideias-força” e símbolos que ocupam boa parte dos discursos e práticas no campo da formação em saúde. Neste campo, uma das tarefas do pesquisador ou educador crítico seria igual a do anatomista e artista, isto é, seria pertinente ele investigar de forma articulada a constituição física com suas superfícies; investigar por trás do tecido aparente dessas ideias e símbolos que caíram no senso comum.

Assim sendo, como as produções científicas e publicações sobre educação popular têm contribuído com essa postura de anatomista do educador crítico na formação em saúde?

2. EDUCAÇÃO POPULAR: BUSCA PELA HISTÓRIA

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! (Guimarães Rosa).

A história da educação popular constitui-se de um campo repleto de complexidades, interações, conflitos, libertação. Ela é construída a partir de uma teia de relações humanas, sociais, políticas, culturais, teológicas, entre tantos outros fios que se entrecruzam em seu percurso. Ali muitas histórias são contadas, esquecidas, perdidas, silenciadas ou aguardam a vez de “dizersua palavra”. Muitas vezes, quando contadas, não são ouvidas, se são ouvidas, podem ainda ser filtradas conforme o campo de interesse de cada ouvinte. De qualquer forma, para chegar até aqui, foi preciso rastrear muitas ideias, apesar da deficiência de não ser “cão mestre” como o Riobaldo⁴⁵. Mas como ele mesmo diria, “me descobri no gosto” de rastrear a história da educação popular.

Falar (ouvir) essa história é, antes de tudo, reconhecê-la como uma prática presente nos últimos 200 anos na América Latina. Se reconhecemos que o pai da educação popular é Paulo Freire, o avô é Simon Rodríguez⁴⁶, professor de Simon Bolívar⁴⁷. Foi Simon Rodríguez quem estabeleceu no começo do século XIX as bases da educação popular na América Latina. Posteriormente, a educação popular foi retomada pelo movimento das universidades populares, no começo do século XX, por alguns “pais” e experiências espalhadas pelo continente que se preocupavam e se ocupavam de uma educação democrática, justa e igualitária para os povos da América Latina (MEJÍA, 2005).

Entre esses “pais” da educação popular no século XX tem amplo reconhecimento o trabalho do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1998) que teve grande influência nas campanhas oficiais de alfabetização de adultos e também nos movimentos sociais de alfabetização, conscientização de adultos, de educação e cultura popular que ocorreram entre 1950 e início de 1960 em um primeiro momento, pois sua influência perdura até a atualidade.

De acordo com Fávero (2000), de 1945 a 1955, destacam-se no Brasil as experiências com campanhas oficiais apoiadas financeiramente e metodologicamente pela Organização das

⁴⁵ Personagem central da Obra Grande Sertão Veredas escrita em 1956 por João Guimarães Rosa.

⁴⁶ Simon Rodríguez (1769-1854) foi educador, filósofo e político venezuelano. Teve relevante importância como educador que ensinava aos pobres, aos índios, aos negros, aos órfãos e aos diferentes, rompendo todas as fronteiras culturais do seu tempo. Foi professor de Simon Bolívar. (FERNÁNDEZ, 2013).

⁴⁷ Simon Bolívar (1783-1830) nasceu na Venezuela e foi das lideranças mais importantes das independências na América do Sul de colonização espanhola. (FREDERICO, 2009).

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Após esse período, ocorreram os mais expressivos movimentos de alfabetização e cultura popular, principalmente no início dos anos de 1960.

Em parte da bibliografia pesquisada (MAYO, 2008; DARDER, 2010; GADOTTI, 2007; MEJÍA, 2005; TORRES Carrillo, 2001) é ponto comum que o período pós 1950 foi marcadamente importante para a sistematização da educação popular como concepção pedagógica. Gadotti (2007) nos lembra que a educação popular, como concepção da educação, é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. O autor salienta que essa contribuição deve-se em boa parte a Paulo Freire.

Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado (GADOTTI, 2007, p. 24).

Ainda de acordo com Gadotti, a educação popular, como prática educacional e pedagógica, e sobretudo ade inspiração freireana, está presente em todos os continentes. Mayo (2008) diz que o trabalho de Paulo Freire é citado livremente nas produções sobre educação e pensamento social não só nos países emergentes e do terceiro Mundo mas também nos centros industriais mais desenvolvidos do mundo. O autor, ao dizer que Paulo Freire continua a desfrutar a posição de ícone entre os educadores, cita a frase do argentino Carlos Alberto Torres: “Podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”⁴⁸ (TORRES apud MAYO, 2008, p. 1, tradução da autora), pois apesar de sua grande influência no campo da educação, ela se estende em uma variedade de áreas, incluindo sociologia, teoria política, estudos de desenvolvimento, teologia, filosofia, estudos culturais, antropologia, estudos de linguagem e comunicação (MAYO, 2008). Neste trabalho ficou evidente a importância de Paulo Freire para essa concepção de educação. Tal importância não se deve a uma postura de veneração por Freire, mas sim, a uma postura problematizadora e investigativa que permite o amadurecimento e a compreensão desta relevância.

Outra percepção decorrente da pesquisa é o desafio de fazer uma delimitação histórica da educação popular, uma vez que se pode cair na generalização dessa história e até mesmo caminhar para a diluição de seu sentido. Ciente desse desafio, o recorte histórico será a

⁴⁸“We can stay with Freire or against Freire, but not without Freire.”

educação popular no Brasil após 1950. A delimitação justifica-se por ser um período marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas que influenciaram de forma significativa a sistematização da educação popular no Brasil.

No entanto, para entender o processo de gestação da educação popular tal qual a conhecemos hoje, é preciso resgatar o contexto histórico-educacional de 1930 até o recorte histórico proposto.

2.1. Contexto histórico-educacional após 1930

Os movimentos de alfabetização de adultos, de educação e cultura popular e de expansão das redes escolares precisam ser observados dentro de horizontes mais amplos e complexos. Por exemplo, mesmo que brotando do senso comum, é possível inferir que a Semana de Arte Moderna em 1922 influenciou em alguma medida o florescimento de novas manifestações por educação, pois naquele momento novas formas de manifestação da cultura nacional foram demonstradas e discutidas. Destaca-se ainda nesse período a influência das novas ideias vindas com o movimento intelectual da Escola Nova⁴⁹. O engajamento de intelectuais e educadores envolvidos nesse movimento tinha como objetivo sensibilizar o poder público e chamar a atenção para a relevância de uma política de Estado para a educação.

Em nível institucional, esse período representou um grande salto para a educação, visto que a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre educação:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934 *apud* ROMANELLI, 1999).

Naquela década em que o direito à educação era garantia constitucional, o cenário socioeconômico e político foi marcado pelo acelerado crescimento da população urbana, pela industrialização em substituição do modelo importador, pelo regime autoritário e

⁴⁹O movimento Escola Nova é uma corrente de pensamento pedagógico que surgiu entre o final do século XIX e o início do século XX, na Inglaterra. Seu objetivo era construir uma escola que atendesse as necessidades da sociedade capitalista e as transformações técnicas promovidas pela Revolução Industrial. O movimento defendia uma escola que valorizasse o espírito de iniciativa e independência, virtude de uma sociedade democrática. No campo epistemológico, essa escola deveria buscar fundamentos filosóficos e científicos para um aprendizado mais eficaz. Para o movimento, a escola tradicional valorizava o elitismo e a obediência, em detrimento da busca pelo conhecimento. Entre alguns pensadores importantes desse movimento destacam-se John Dewey, Maria Montessori e Célestin Freinet (ARANHA, 2006, p. 263).

depois pela “redemocratização do país”⁵⁰. Dessa forma, ampliou-se a necessidade de mais escolas e mais oportunidades de ensino voltado para as atividades de produção, uma vez que essa era a modalidade de ensino que mais se adequava ao momento econômico.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1999, p. 59).

Era crescente a reivindicação das camadas médias da população urbana que progressivamente conquistaram o acesso à escola primária, o acesso ao antigo ginásio e depois às diferentes modalidades do antigo segundo grau, até chegarem a universidade. As camadas populares lutavam pela escola elementar que, naquele momento, era-lhes oferecida através de “classes de emergência”, destinadas a atender as necessidades escolares mais urgentes com um currículo facilitado do ensino primário junto a uma iniciação ao trabalho. Para as populações rurais, propunha-se a educação de base⁵¹, na maior parte das vezes restrita à alfabetização daqueles que não tiveram acesso à escola regular na faixa etária convencional (FAVERO, 2000).

Segundo esse autor, tanto a expansão da rede escolar (seja na forma de treinamento de mão-de-obra ou supletivo) quanto a gestação de novas modalidades de ensino estavam intimamente ligadas à expansão do capitalismo e do modelo industrial. Essa expansão estava ligada ainda à permanente luta no interior da sociedade pela hegemonia, visando a manutenção da classe dominante na direção. Tal fato impulsionou o crescimento da rede universitária, pois lá seriam formadas as elites para os quadros administrativos e políticos do país.

Tendo em vista as mudanças ocorridas no interior da classe dominante, isto é, a passagem do modelo quase exclusivamente agrário para a supremacia do modelo urbano-industrial, os governos do período sentiram a necessidade de desenvolver o que se convencionou chamar de “política de massas”, ou seja, frentes de legitimação do poder político que incorporavam inicialmente o proletariado urbano e depois o proletariado rural. Isso significou a possibilidade dos operários reunirem-se em sindicatos e em associações, a

⁵⁰O Brasil acabava de sair do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), marcado, sobretudo, pelo autoritarismo. Fonte: CPDOC. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao>

⁵¹Segundo Fávero (1984), a Unesco definia como educação de base aquela que consiste na oferta do mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas levando em conta também as necessidades e os problemas da coletividade, assim como promovendo a busca de soluções para esses problemas.

oportunidade de ter a proteção relativa das leis trabalhistas e o amparo com programas de saúde e assistência previdenciária. Porém, em grandes termos, tal participação permitida às camadas populares restringia-se à manipulação política das mesmas, através de estratégias montadas pelo próprio Estado (FAVERO, 2000). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o Estado concedia alguns benefícios e uma suposta proteção para que os trabalhadores lutassem por seus direitos, tecia uma estratégia de manipulação dos trabalhadores, para que aceitassem de forma mais dócil as mudanças econômicas traduzidas, principalmente, nos modos de produção e nas relações de trabalho.

A abertura citada, para além de oportunizar os operários a se reunirem e organizarem coletivamente para discutirem questões trabalhistas, previdenciárias, habitação e de saúde, também possibilitou momentos de discussão da necessidade de uma maior democratização do acesso à educação escolar e, por conseguinte, a reivindicação dessa democratização.

Por volta da segunda metade dos anos 50 e início dos anos 60, tanto se consolidou o modelo de industrialização, como começou a ocorrer com maior intensidade a expansão do capitalismo no meio rural. Logo, a “política de massas” avançou também para a zona rural, com a extensão de alguns benefícios aos trabalhadores deste setor, em especial através do Estatuto do Trabalhador Rural, mas, sobretudo pela criação de ligas camponesas e dos sindicatos rurais (FAVERO, 2000). As ligas camponesas, originárias do Partido Comunista Brasileiro (PCB), desenvolveram-se a partir do ideal de conscientização, politização dos trabalhadores do campo e questionamento do poder latifundiário que, conseqüentemente, os levaram a lutar pela reforma agrária, por melhores condições de trabalho. As ligas constituíram fonte de preocupação para o governo dos Estados Unidos da América, pois correspondentes da imprensa desse país alertavam que militantes comunistas e líderes marxistas estavam tirando vantagem da miséria reinante no Nordeste brasileiro com o objetivo de criar um ambiente propício à subversão comunista (RIBEIRO, 2006).

Em nível internacional, o período de 1950-1960 é marcado por acontecimentos que influenciaram o cenário mundial, como a Revolução Cubana em 1959, a Guerra Fria entre os Estados Unidos da América do Norte (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Cresciam as lutas pela independência de antigas colônias europeias. Prova disso é que após a independência de três países entre 1957 e 1960 (Malásia, Gana e Nigéria), outros 27 tornaram-se independentes até 1964. Em 1960, os países exportadores de petróleo criaram a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) como uma forma de se fortalecerem frente às empresas compradoras do produto, em sua grande maioria pertencentes aos Estados Unidos, Inglaterra e Países Baixos. Em 1961, a I Conferência Internacional dos

Países Não Alinhados reuniu 25 países. Não Alinhado refere-se à posição de neutralidade dos países colonizados que, após sua independência, desejavam desligar-se completamente de seu colonizador, ou seja, não pretendiam deixar se envolver nem pelos países comunistas, controlados por Moscou, nem pelos industrializados controlados pelos Estados Unidos. (CUNHA, 2013).

No mesmo ano, Kennedy anunciava a Aliança para o Progresso⁵², a United States Agency for International Development (USAID)⁵³ e criava seu *Peace Corps* (Voluntários da Paz)⁵⁴. Por sua vez, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria em 1963 o Programa Alimentar Mundial (PAM), em 1964, a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (CNUCED) e, em 1966, procurando maior agilidade, cria seu Programa para o Desenvolvimento (PNUD) (MARQUES, 2013; CUNHA, 2013). Esses programas e organizações idealizados pelos EUA, em essência propunham reformular as estruturas sociais, políticas e econômicas da América Latina. A medida que iam ganhando força e espaço aumentava o receio e o desafio de conter o avanço no continente dos ideais comunistas concretizados na Revolução Cubana. (RIBEIRO, 2006).

Em 1961, no plano religioso, “teve a convocação do Concílio Vaticano II por João XXIII que possibilitou a abertura da Igreja para movimentos sociais de vanguarda, sensibilizando-a em relação a desafios de inegável alcance social e político.” (CUNHA, p. 117, 2013).

Em nível nacional, no início da década de 1950, a realidade do Brasil, como relatado anteriormente, foi marcada pelas transformações econômicas, sociais e políticas em decorrência do acelerado processo de industrialização. É marcado ainda por dois governos bem distintos: o segundo governo de Getúlio Vargas (1951/1954) e o governo de Juscelino Kubitschek (1956/1960), ambos se destacam pelo populismo e a contradição entre a ideologia

⁵²Programa norte-americano de ajuda externa direcionado para a América Latina, idealizado nos primórdios da administração Kennedy e implantado nos anos subsequentes (RIBEIRO, 2006, p.10).

⁵³Braço operativo da ajuda externa global americana, criado ao lado da Aliança para o Progresso. Juntos proviam fundos para grandes projetos e enviavam experts, por meio do *Peace Corps* para avaliar planos de desenvolvimento nacionais, em que os voluntários iriam pegar eles mesmos as ferramentas e trabalhar ao lado de seus anfitriões. Por opção americana foram enviadas duas missões para o Brasil, uma no Recife e outra no Rio de Janeiro (RIBEIRO, 2006).

⁵⁴Programa que mobilizava jovens americanos voluntariamente para diversos países, realizando uma série de serviços de ajuda comunitária. (...) Não há dúvida de que representavam uma dose de idealismo ativista, refletindo e difundindo certos traços da sociedade e da cultura americana. Boa parte dos voluntários trabalhou especialmente na América Latina (...) o que envolvia práticas que incluíam a construção de escolas, estradas, bens públicos, jardins, sistemas de transporte de água etc., bem como ensinava a democracia a nível comunitário (...). No Brasil (...), o Nordeste foi a área principal de atenção nos primeiros anos do programa (RIBEIRO, 2006, p.86).

nacional desenvolvimentista⁵⁵ e a aceleração da internacionalização da economia(PALUDO, 2001).

Não obstante, a aceleração e o planejamento do crescimento econômico, durante o período do Governo de Juscelino Kubitscheck (1956-60), colocou em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente com o objetivo de formação de recursos humanos. Esse não era um problema apenas na realidade brasileira, pois sua discussão ocorria em nível mundial, coincidindo com as primeiras ideias de planejamento e campanhas educacionais lançadas no final da década de 50 na América Latina pela Unesco e pela Organização dos Estados Americanos (OEA). As ideias e campanhas eram justificadas, a princípio, pelos direitos de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo essas ideias e campanhas passaram a ser justificadas pela teoria do capital humano(PALUDO, 2001).

A qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo. Diante disso, a inclusão do capital humano nos modelos de crescimento econômico é uma questão chave para se compreender a dinâmica da economia no longo prazo (...). (VIANA & LIMA, 2010, p. 139).

No Brasil, o processo acelerado de industrialização e o aprofundamento das políticas desenvolvimentistas começaram a ser questionados pelas esquerdas que passaram a exigir a efetiva democratização da sociedade, a distribuição de renda e uma maior igualdade de direito, entre eles o direito de acesso e continuidade na escola para as camadas populares. Essas críticas além de serem impulsionadas pelas esquerdas eram também impulsionadas pela crescente participação dos trabalhadores que, sob a influência de lideranças populistas, passaram a apoiar reformas de base, rediscutir a escola e a educação pública como espaços importantes para os processos de mudanças sociais. Assim, as classes populares urbanas e rurais foram ganhando força para reivindicar seus direitos e as prometidas mudanças estruturais que possibilitariam sua integração à sociedade (PALUDO, 2001).

No breve contexto relatado, é possível perceber como a educação e o desenvolvimento polarizaram a formação de ideias e discussões daquele período, não só em termos de uma

⁵⁵Planejamento do processo de industrialização voltado para a criação e o fomento de um capitalismo de cunho nacionalista, autônomo e sob controle estatal. Enquanto uma parcela da elite defendia os interesses da industrialização internacional, outra parcela aliou-se às esquerdas em torno da defesa do processo interno de industrialização. A esquerda passou a exigir a efetiva democratização da sociedade e a distribuição de renda. Muitos trabalhadores e lideranças populistas impulsionados por essa esquerda passaram a apoiar as reformas de base. Com isso, o pacto com as elites foi sendo desfeito (PALUDO, 2001).

revisão e adequação das prioridades, estrutura e metodologias de ensino, mas também quanto à construção de uma concepção de educação que superasse a teoria de educação como formação de capital humano.

2.2. Educação de adultos e educação popular no Brasil após 1950

A história da educação popular, como qualquer outro evento histórico, não pode ser contada linearmente, mas sim, dentro de uma teia de conexões entre momento político-econômico nacional e internacional. Assim, é difícil precisar uma data de nascimento para a educação popular, mas pode ser considerado um período de gestação que marcou sua sistematização da forma como a conhecemos hoje.

O período de 1950 foi fértil para o amadurecimento de ideias e debates sobre os modelos de progresso e de desenvolvimento para o país. O Brasil estava em plena vigência do breve período democrático. Breve porque as disputas internas no Brasil, sob o reflexo da guerra fria em ascensão mundial, não permitiram o fortalecimento da democracia, fato que possibilitou o golpe militar na década de 1964 (PALUDO, 2001).

Contudo, era o momento no qual a sociedade movimentava-se publicamente e a educação animava os debates sobre política, economia, cultura, formas de integração e inclusão das classes subalternas na sociedade. Apesar de o povo não estar articulado e organizado para questionar o modelo produtivo e a internacionalização da economia, de alguma forma há um rompimento do secular silêncio (STRECK, 2005). É nesse espaço marcado pela aceleração do processo de industrialização, pela internacionalização econômica e pela busca de rompimento do silêncio que a educação popular se fortalece no Brasil e nos demais países da América Latina, como uma forma de resistência ao modelo dominante.

Naquele momento, a educação popular que conhecemos hoje começa a ser gestada, amadurecida, fortalecida e sistematizada. É importante reforçar que a educação popular já existia. O que marca esse momento é que, a partir do surgimento de programas e ações que tinham como função alfabetizar em massa a população para atender as necessidades econômicas, a educação popular foi sistematizada e fortalecida no Brasil em decorrência do questionamento dos objetivos, materiais didáticos, metodologia, enfim, questionou-se de forma geral o modelo de alfabetização de adultos (BRANDÃO, 2002). Assim, pode-se dizer que a educação popular aproveitou o momento e o espaço institucional das campanhas não só para alfabetizar conforme os objetivos do mercado, mas também como forma de questionar o poder econômico-político que favorecia as elites e o capitalismo internacional. Para

Streck(2005), a alfabetização dentro desse contexto, isto é, para além de servir o mercado, tem o objetivo de ajudar o povo a “dizer sua palavra”. Romper o silêncio, ler a “palavramundo”⁵⁶ e dizer a palavra são questões centrais na educação popular.

Nesse cenário de “rompimento secular do silêncio”, conforme as palavras de Streck (2005),coexistiam duas concepções distintas de educação: uma com grande representatividade nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960, que tinha como objetivo a formação da consciência nacional para instrumentalizar as transformações político-sociais necessárias à sociedade brasileira, e outra como preparadora de recursos humanos para a indústria, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços. Essa segunda concepção de educação era bastante clara, desde os discursos de Juscelino Kubitschek,e era diretriz determinante para os planos e investimentos educacionais em seu governo.

Apesar de o momento ser propício para a emergência e sistematização da educação popular, ganham força também as “articulações do plano internacional, a opção pelo princípio do planejamento, a preocupação com os custos da educação e o conceito de educação como investimento ou aplicação produtiva de capital no Brasil” (PALUDO, 2001, p. 88-89).

Nesse momento, a institucionalização da educação, principalmente da educação de adultos contou com a Unesco para “efetuar as sucessivas propostas de educação para sujeitos, comunidades e nações, junto a quem programas de educação seriam parte de estratégias de desenvolvimento a partir da base.” (BRANDÃO, 2009, p. 22). Para o autor, a educação nesse momento,além de pré-requisito essencial para a inserção dos sujeitos no mundo da produção era também um recurso social da maior importância para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social por meio da “desmarginalização”⁵⁷.

Essa já era uma preocupação presente na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) criada em 1947. A CEAA promovida pelo Ministério da Educação e Saúde(MES)⁵⁸foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil.Seu objetivo era levar a “educação de base” a todos os brasileiros “iletrados” nas áreas urbanas e rurais(PAIVA, 2003).

Para Paiva (2003), o lançamento dessa campanha se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da Unesco em favor de um modelo de educação popular (para o povo) com o

⁵⁶A leitura da palavra precede a leitura do mundo. Paulo Freire cria o neologismo palavramundo para demonstrar que a experiência do sujeito leitor da palavra é posterior a sua experiência existencial, de mundo, ou seja, o leitor é um sujeito histórico (FREIRE, 1997).

⁵⁷ Aspas do autor.

⁵⁸O Ministério da Educação foi criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Em 1953, passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>

objetivo de melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo; integrar os indivíduos por meio da alfabetização; ampliar as bases eleitorais e; incrementar a produção. Dessa forma, a CEAA tinha fundamentos políticos, sociais e econômicos:

[...] a educação de adultos convertera-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social (PAIVA, 2003. p. 207).

Tal campanha de alfabetização de adultos era desenvolvida pelo MES – a instituição reguladora da saúde e da educação. Assim não é de se estranhar que os problemas do analfabetismo fossem tratados como uma “disfunção” e “uma anomalia social”. No MES era grande a influência dos médicos indicando que o analfabeto e o analfabetismo seriam chagas nacionais, responsáveis pela miséria do país e pela dificuldade de desenvolvimento econômico, sobretudo no meio rural (COSTA, 2012).

Naquela época, as teorias da marginalidade social estavam em alta. Sujeitos pedagogicamente defasados (sem escola ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados seriam reintegrados a uma vida social que era ao mesmo tempo digna e produtiva. Se por um lado a educação de adultos tinha como finalidade a “desmarginalização”, por outro, era também um investimento para a capacitação em massa para o mercado de trabalho; a atuação sobre grupos e comunidades que, depois de educados, organizados e motivados, assumiriam, conforme sua classe na estrutura social, “o seu papel no processo de desenvolvimento”⁵⁹ (BRANDÃO, 2009).

Para Brandão (2009), a intenção dos programas de reintegração, de “desmarginalização”, de “desenvolvimento e educação”⁶⁰ era subordinar a realização das transformações ao desenvolvimento socioeconômico como formas operativas de poder, de controle e organização em si mesmos. Para o autor, palavras como “organizar”, “desenvolver”, “integrar” e “modernizar” eram palavras que, como nos ritos de feiticeiros, pareciam ter um poder quase mágico. Bastava o fato de pronunciá-las, escrevê-las ordenadamente em planos de ação, que quase já se realizava “no campo” o que foi imaginado no projeto⁶¹.

⁵⁹ Aspas do autor

⁶⁰ Aspas do autor.

⁶¹ No capítulo anterior, foi abordada a problemática relativa à naturalização das palavras e “ideias-força” no discursos e programas, bem como a suposição de que sua simples menção funciona quase como um poder mágico de realização. Dessa forma, seu uso naquela época, com base em Brandão (2009), já era bastante

Complementando o que foi dito anteriormente, a primeira concepção de educação como formadora da consciência nacional ganhou alguma força com o amadurecimento do processo democrático⁶². Prova disso foi o resultado das eleições de 1958 que interrompeu o longo domínio do Partido Social Democrático (PSD) em alguns estados brasileiros, entre eles Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Nesse processo, a educação popular ganhou também força e apoio social e político institucional. Tal fato deveu-se em boa parte a um momento de ruptura, mesmo que de curta duração, com a forma institucionalizada de se pensar e praticar a educação, principalmente a educação de adultos no Brasil. O primeiro indício foi manifestado no discurso do Presidente da República, Juscelino Kubitschek, na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro, em 1958, no qual ele fala sobre o importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico (FÁVERO, 2011).

Em seu discurso o presidente enfatizou que a função da educação de adolescentes e adultos não era somente suprir as deficiências do ensino primário, mas principalmente preparar de forma intensiva, imediata e prática os que se encontram despreparados para a sociedade moderna. Tal sociedade exigia integração completa em sua nova realidade de desenvolvimento econômico, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira (FÁVERO, 2011). Mesmo num discurso marcadamente voltado para uma educação que tinha por objetivo formar imediatamente recursos humanos para o mercado de trabalho, era possível encontrar alguma abertura para problematizar os rumos dessa educação e especialmente da alfabetização. Fugindo um pouco desse assunto, questiono se esse seria o momento ou uma porta de entrada para a inserção da educação popular como uma possibilidade de superação do modelo de educação que estava sendo institucionalizado. Penso que hoje vivemos um “desafio” ou “possibilidade” parecida na educação popular e saúde que tem espaço institucionalizado no Ministério da Saúde e conquistou ainda uma Política Nacional de Educação Popular em Saúde. A educação popular estaria perdendo suas raízes, seu caráter de resistência ao modelo institucionalizado ou

semelhante ao uso na atualidade. As palavras e “ideias-força” funcionam como elemento fundamental para a naturalização de algumas posturas teóricas e práticas em certos programas de educação ou formação.

⁶²Em 3 de outubro de 1958, transcorrida a primeira metade do governo Juscelino Kubitschek, realizaram-se eleições para governador em 11 estados, para a Câmara dos Deputados, para 1/3 do Senado, para as assembleias estaduais e para a Câmara de Vereadores do Distrito Federal. Essas eleições refletiram importantes mudanças socioeconômicas ocorridas no país (FGV, CPDOC).

ganhando mais possibilidades de se fortalecer como um modelo instituinte de resistência cotidiana?

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi questionada pela primeira vez a função quase essencial atribuída à alfabetização como formação para o suprimento do mercado de trabalho e como motora do pretendido desenvolvimento econômico-social. Como já era de costume em outros congressos nacionais, os participantes que já haviam participado de congressos estaduais levavam seus relatórios para serem apresentados, assim como teses e outros documentos para serem discutidos (FÁVERO, 2000).

Paulo Freire apresentou o relatório do grupo de Pernambuco intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Este relatório deu origem à produção teórica, política, crítica e metodológica de Paulo Freire (GADOTTI, 2013). De maneira geral, estava descrito que o problema brasileiro não era o analfabetismo, e sim, a miséria do povo e que era preciso outra forma de trabalho educativo: não sobre e para o homem, mas um trabalho “com o homem”, sendo fundamental e imperativa sua participação em todos os momentos do trabalho educativo. Posteriormente, essa concepção foi assumida pelo discurso oficial de 1962 a 1963. A educação popular, ainda chamada de educação de adultos, tal como vinha se construindo e se sistematizando, recebeu apoio político e financeiro do Ministério da Educação e Cultura (FÁVERO, 2011).

De acordo com Fávero (2000), outra abordagem que fecundou a inovadora maneira de entender o problema do analfabetismo no Nordeste estava sendo construída no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb 1955-1964). Os intelectuais do Iseblog perceberam o papel que deveria ser desempenhado pela educação naquele momento desenvolvimentista.

Para o isebiano⁶³ Vieira Pinto, era primordial na criação de qualquer teoria da educação definir antes que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Antes de se pensar em elaborar um plano de educação, seria necessário pensar em elaborá-lo de acordo com os fundamentos da realidade, a fim de orientá-lo isento de doutrinação política ou da ideologia desenvolvimentista econômica. Assim, educar para o desenvolvimento não é transmitir conhecimentos nem reduzir o ensino à aquisição da técnica, mas despertar no educando um novo modo de pensar e sentir a existência de acordo com as condições nacionais com que se defrontava, tendo a consciência da relação dialética da necessidade desenvolvimentista do país perante seu próprio trabalho (FAVERO, 2000)

⁶³Além de Álvaro Vieira Pinto, destacam-se entre os principais isebianos: Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. (OLIVEIRA, 2006)

Paiva (*apud* OLIVEIRA, 2006), em sua obra “Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista”, publicada em 1980, aborda como o pensamento freireano foi influenciado pelo Iseb. Para a autora a abordagem é bastante presente na obra de Freire “Educação como prática de liberdade”:

[...] O ISEB foi um momento do despertar da consciência nacional, que se prolonga à Universidade de Brasília. [...] Não foi por acaso que o ISEB, não sendo uma universidade, falou e foi escutado por toda uma geração universitária e, não sendo um organismo de classe, fazia conferências em sindicatos. [...] Sua influência [da UnB] e a do ISEB podem ser compreendidas como resultado da identificação com o despertar da consciência nacional, que avança em busca da conquista do Brasil como tarefa de transformação (FREIRE, 1967, p. 105).

O Iseb foi uma importante contribuição da qual se valeu Paulo Freire para entender o problema do analfabetismo no Nordeste apresentado no relatório do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Iseb também influenciou a perspectiva educacional assumida pela geração mais jovem, principalmente intelectuais e estudantes fortemente motivados pela efervescência que havia ocorrido no campo da arte e da cultura nos anos 50 (FAVERO, 2000).

É nesse contexto de propostas trazidas e transplantadas pela Unesco, do ideário da “desmarginalização”, da modernização, da reintegração e organização, que, apesar de no fundo terem como objetivo imediato a formação em massa para atender o mundo do trabalho, que a educação popular foi encontrando espaço para se constituir como um movimento originário de grupos comprometidos com a possibilidade de superação das estruturas sociais opressoras.

Para Fávero (2000), esse era um momento histórico importante para a educação popular. Havia todo um contexto de mobilização popular que favoreceu a implantação de vários movimentos designados como cultura popular. Em 1960, foi criado no Recife o Movimento de Cultura Popular (MCP) e estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco durante mandato de Miguel Arraes (1963-1964) como governador. Em 1961, foi realizada a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão⁶⁴ na prefeitura municipal. O Centro Popular de Cultura (CPC) foi criado na União Nacional dos Estudantes (UNE) e difundido por todo o Brasil de 1962 a 1963. Em 1962, houve as primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos, feitas por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegária), fato que influenciou a sistematização do Método Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da então Universidade do

⁶⁴Foi eleito prefeito de Natal (Rio Grande do Norte) pelo Partido Trabalhista Nacional (PTN) em 1960 e assumiu a prefeitura em 1961. Com o golpe militar de 1964, foi deposto, preso, teve seu mandato cassado e foi exilado no Uruguai.

Recife. Realizou-se ainda nesse ano a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), criada por profissionais recém-reformados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes de Letras, Filosofia e Ciências das faculdades católicas e diocesanas, que mais tarde se juntariam à Juventude Operária Católica (JOC) para fortalecer as Ligas Camponesas. No mesmo ano, ocorre a Campanha de Alfabetização da UNE que deu origem ao Movimento Popular de Alfabetização. Ainda em 1961, teve início o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o apoio da Presidência da República e, em 1963, surge o PNA que, a partir da experiência freireana de Angicos, tanto inovou radicalmente o conceito de alfabetização como consolidou um novo modo de trabalhar com os adultos (FÁVERO, 2011; GADOTTI, 2013; PALUDO, 2001).

Os diferentes movimentos citados expressavam uma nova utopia pedagógica baseada no processo de construção da consciência crítica, na formação de sujeitos de sua história e contra o processo de massificação necessário ao mercado. Abordarei resumidamente apenas a Ceplar, o MEB, o PNA e a Teologia da Libertação, que surgiu mais tarde. Não por julgar que foram os mais importantes, mas porque os outros, de alguma forma, confluíram ou se articularam com esses quatro.

2.3. De Angicos para o Plano Nacional de Alfabetização

A história de Angicos, no Rio Grande do Norte, é uma referência para a educação popular porque apesar de não ser o berço de sua sistematização, lá se juntaram algumas experiências de alfabetização de adultos que vinham ocorrendo, sobretudo no Nordeste.

Para Angicos, foi essencial a experiência do MCP desenvolvida no Recife, em 1962, por Paulo Freire juntamente com Paulo Rosas e Germano Coelho a convite do prefeito eleito Miguel Arraes (1959-1962). Juntos, esses três homens tentaram fazer uma alfabetização dentro de um projeto que chamaram de Praça de Cultura. Nessas Praças de Cultura, Paulo Freire aplicou a experiência de seu trabalho (1947-1954) no Serviço Social da Indústria (SESI), no qual se usavam projeções de textos, pequenas notícias de jornais e discutiam-se com os trabalhadores situações da vida operária. Dessas situações eram retiradas palavras-

chave, origem das “palavras geradoras”⁶⁵, que, além de promover e facilitar a alfabetização, buscavam e problematizavam seu conteúdo cultural e político (FAVERO, 1992).

Embora importante, a experiência de Paulo Freire no MCP foi curta e pequena, pois logo foi convidado por Arraes para montar uma experiência de alfabetização com os trabalhadores do serviço do lixo urbano, em Recife. Em seguida, deixou essa experiência para montar o já citado SEC. Paralelamente, Paulo Freire e sua equipe assessoraram a Ceplar na implantação do sistema em João Pessoa. Inicialmente, trabalharam com um grupo de domésticas da JOC e, a seguir, com diversos grupos em bairros operários; e depois, na zona rural, com as Ligas Camponesas e os sindicatos rurais (MARQUES, 2013).

Um dos objetivos da Ceplar, em convênio firmado com o MEC, era alfabetizar seis mil adultos nas periferias de João Pessoa e Campina Grande. Em 1963, a Ceplar tinha dez Círculos de Cultura⁶⁶ em funcionamento, em João Pessoa, e se preparava para lançar mais dez. O golpe militar chegou antes disso e os seis mil adultos paraibanos que seriam alfabetizados “continuaram analfabetos, pois os dirigentes da Ceplar foram responder a processos na Sétima Auditoria do Exército, no Recife.” (GÓES, 1980, p. 47).

No Rio Grande do Norte havia um ambiente favorável à alfabetização de adultos com duas experiências inovadoras e significativas: o MEB e a campanha municipal “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. O MEB foi criado em 1961 pela CNBB. Suas origens estão nas experiências de escolas rurais radiofônicas criadas no ano de 1958, em Natal, por Dom Eugênio Sales. Por meio da Rádio Rural começara uma experiência que iria além da alfabetização e da educação política, revelando-se catalisadora das ações comunitárias em defesa dos direitos e da cidadania. O MEB foi apoiado e prestigiado pela Presidência da República, por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante a cessão de funcionários. Em particular, sua criação expressa o deslocamento da Igreja católica em direção às classes populares (FAVERO, 2011).

A princípio, o objetivo do MEB era desenvolver um programa de educação de base ou “educação elementar” por meio de milhares de escolas radiofônicas, instaladas a partir de

⁶⁵Palavras oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando que por meio de trabalho nos Círculos de Cultura são transfiguradas pela crítica e estarão prontas para retornar para o universo do alfabetizando. Essas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras, facilitando assim, a alfabetização. (FREIRE, 1987).

⁶⁶O círculo é o símbolo mais adequado das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960. O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, sem hierarquias, centradas não no autoritarismo, mas numa pedagogia da participação, que tem como diretriz a solidariedade, a igualdade e principalmente o diálogo que, para além de uma simples metodologia ou técnica de dinâmica de grupo, passa a ser uma experiência didática centrada na suposição de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (BRANDÃO in STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

emissoras católicas. Após dois anos de funcionamento, seu objetivo foi revisto e, alinhando-se aos outros movimentos de cultura popular, passou a entender a educação de base como processo de “conscientização” das camadas populares para a valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação(FAVERO, 2011).

Por ser ligado à Igreja Católica, foi o único movimento de educação popular que sobreviveu ao golpe. Após a suspensão do apoio governamental, seu modo de atuação foi revisto, particularmente no que dizia respeito ao sistema radioeducativo. Foi então introduzida a prática de participação popular por meio do contato direto com a população atingida. Nesse movimento, redefiniu-se o desgastado conceito de desenvolvimento de comunidades e criou-se o de animação popular, entendida como um processo essencialmente político. Essa perspectiva permitiu-lhe uma prática original de participação popular, interrompida pelo endurecimento da ditadura, após 1968. O MEB existe até hoje, mesmo com interrupções e refluxos, tentando fazer ressurgir seu modo original de atuação(FAVERO, 2011).

A campanha “De pé no chão também se aprender a ler” foi criada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, em fevereiro de 1961 pelo prefeito Djalma Maranhão e o secretário de educação Moacyr de Góes. A designação “campanha” nada tem em comum com as experiências anteriores de alfabetização e educação de adolescentes e adultos desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Saúde (FAVERO, 2008).

O ensino primário passou a ser uma realidade para crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido, cobertas de palha, diferenciando-se por oferecer ensino de qualidade e trabalhar com uma metodologia inovadora que valorizava a cultura popular em todos os seus aspectos. Foram instaladas bibliotecas populares, praças de cultura e museus de arte popular. Foi incorporado à campanha o Sistema Paulo Freire de Alfabetização e, posteriormente, a campanha “De pé no chão também se aprende uma profissão” que oferecia cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros (GÓES, 1980). Foi uma das experiências mais importantes do início dos anos de 1960, sobretudo por ser um novo modo de oferecer o ensino, desde a estrutura física das escolas até a programação de aulas, atividades e as inovações metodológicas introduzidas(FAVERO, 2008).

Outro fato importante que favorecia a alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte era a atuação e influência da UNE, que tinha grande repercussão nesse estado por meio da União Estadual dos Estudantes (UEE). Os vários grupos de jovens organizados, como os da Ação Católica, e grupos estimulados por partidos políticos possibilitaram uma intensa participação dos estudantes nas diferentes ações de educação popular. Marques (2013) afirma

que os jovens universitários eram a principal força de trabalho nas atividades de educação e cultura popular, inclusive em nível de direção.

O ambiente político também foi favorável para a experiência de Angicos. Em 1961, Aluísio Alves foi eleito governador do Rio Grande do Norte pelo PSD. O candidato liderou a frente popular que desalojou a elite conservadora do estado. A pretensão era um governo moderno e desenvolvimentista. Contava com amplo apoio popular no movimento político denominado “Cruzada da Esperança”. Desde a campanha a educação popular fazia parte dos objetivos estratégicos do governo (MARQUES, 2013; CAMPOS, 2013). Educação era uma das prioridades e seu ambicioso programa para essa área era “fazer em três anos o que não se fez em três séculos”. Entre suas metas ousadas estava “promover a alfabetização e educação de base para adolescentes e adultos, assegurando o atendimento, no período, de até 100.000 pessoas acima da idade escolar primária”(MARQUES, p. 25, 2013).

A meta justificava-se uma vez que as estatísticas naquele ano apontavam que 65% da população era analfabeta e cerca de 80% da população sabia apenas escrever o nome. O sistema público acolhia apenas 20% da população em idade escolar, devido à falta de professores e de prédios escolares (MARQUES, 2013).

Por indicação do secretário estadual de educação, Calazans Fernandes, o governador convidou Paulo Freire para implantar no estado, a começar por Angicos, o sistema de alfabetização de adultos que o educador já vinha trabalhando no Nordeste brasileiro e que era reconhecido por alfabetizar em 40 horas. Paulo Freire aceitou o convite sob a condição de total autonomia no planejamento e condução do processo, de forma a não haver interferência “descabida” dos americanos no processo de alfabetização, uma vez que recebiam recurso financeiro da Aliança para o Progresso, USAID.

Paulo Freire queria alguém ligado ao movimento estudantil para coordenar o programa. Naquela época, a União Nacional dos Estudantes (UNE) fazia parte da vanguarda dos movimentos populares e a JUC exercia forte influência na entidade estudantil. Assim, convidou Marcos Guerra, estudante de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que na época era o presidente da UEE, ligada à UNE (CAMPOS, 2013).

Marcos Guerra renunciou à presidência da UNE e iniciou seu trabalho no movimento de alfabetização de Angicos selecionando e reunindo estudantes universitários matriculados em diversos cursos de graduação da UFRN que fossem capazes e estivessem dispostos a trabalhar com educação de adultos, durante o período de férias acadêmicas, numa cidade pequena, relativamente distante da capital. Os estudantes universitários, futuros professores do programa, passaram por rigorosa formação inicial sobre o método de alfabetização, sobre

educação popular e Popular e coordenação de Círculos de Cultura. Ao final da formação, os futuros alfabetizadores foram avaliados em seus conhecimentos antes de iniciarem suas atividades na cidade de Angicos. Logo iriam a campo para mobilizar analfabetos, convencê-los a participar da atividade, ouvi-los, pesquisar e selecionar palavras do universo vocabular, cultural, do trabalho e dos costumes dos alfabetizandos, dando origem assim, às palavras geradoras (CAMPOS, 2013; GUERRA, 2013).

Em Angicos, essa grande mobilização social e política gerou um ambiente geral favorável ao trabalho, revelado pelo apoio de toda natureza, vindo da comunidade, de entidades locais e das igrejas. Houve também uma grande mobilização comunitária: os moradores cederam suas salas para que nelas fossem instaladas as carteiras escolares, que ali ficaram de meados de janeiro até fins de março de 1963 (MARQUES, 2013).

As 40 horas previstas foram cumpridas e concluídas com êxito em 2 de abril de 1963. O evento de formatura contou com a presença do presidente João Goulart, alguns dos seus ministros, o governador Aluísio Alves e seu secretariado, governadores da região Nordeste e prefeitos de cidades próximas a Angicos. Alguns estudantes alfabetizados foram capazes de escrever mensagens para as autoridades (MARQUES, 2013).

A abordagem metodológica de alfabetização popular caminhava paralelamente com a “conscientização” e “politização dos alfabetizandos”. Do ponto de vista político, esperava-se que, além do domínio das letras e dos números, também se tornassem mais conscientes, militantes ativos das ações de mudança (CAMPOS, 2013). Nos círculos de cultura, como esperado, os debates tinham caráter altamente crítico e motivador, aspecto metodológico importante dessa proposta de alfabetização. Nesse sentido, Freire afirmava que

o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desse aprendizado. E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 110).

Assim é sistematizada a educação popular, uma possibilidade política de mudança, em busca da justiça social e econômica. Para construir ou caminhar de fato para o “desejado desenvolvimentismo”, numa perspectiva inclusiva e universal, era necessário ajudar o povo a se libertar da condição secular de analfabetismo, de aprisionamento que os impedia de fazer as próprias escolhas, tomar decisões responsáveis, política e socialmente. Como sempre

afirmava Freire, a “educação é um ato político”, é a escolha de uma opção a favor de alguém ou de algum ideal.

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê* desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1997, p. 27, grifos do autor).

Os movimentos em favor da educação popular mostraram que, para além de alfabetizar, era essencial conscientizar e politizar homens e mulheres para que eles aprendessem a “ler o mundo” como elemento histórico, ético, estético, cultural e social, assumindo a politicidade de se reconhecer nesse processo. “Ler o mundo” consciente dessa politicidade é buscar, caminhar para a possibilidade de recriá-lo a partir da problematização, da dúvida, do diálogo. A partir dessas ideias é que se foram formando os conceitos fundamentais à metodologia de ensino dessa nova forma de conceber a educação de adultos e a educação popular.

Para Campos (2013), entre esses conceitos fundamentais, ou expressões-chave, tem-se consciência crítica, compreensão dos problemas brasileiros, democratização, apropriação do conhecimento sobre a sua realidade natural, social e cultural, leitura da palavra e leitura de mundo, trabalho, cultura e tantos outros conceitos.

Como disse Campos (2013), é nesse caldo de realidade internacional, nacional, de leitura da “palavramundo”, de concepções metodológicas a partir dos problemas da realidade, que foi se desenvolvendo o Sistema Paulo Freire de Alfabetização ou educação popular. O sistema tomou proporção nacional quando, em 1963, o então ministro da Educação, Paulo de Tarso, convidou Paulo Freire para desenvolver o Plano Nacional de Educação, cujo objetivo central era conceber em escala nacional um programa de alfabetização de adultos com base na experiência de Angicos. Nesse mesmo ano, Paulo Freire também supervisionou a implantação dos círculos de cultura em cidades satélites de Brasília, vindo a firmar seu prestígio junto ao ministro da Educação.

Como projeto-piloto do Programa Nacional de Alfabetização, a experiência acumulada e sistematizada em Angicos foi levada também para outras cidades: Quintas, Mossoró, Caicó, Macau, Osasco, Belo Horizonte, Goiânia, Brasília, Aracaju, Porto Alegre e outras. Em 1963, Paulo Freire percorreu o país estruturando o Programa Nacional de Alfabetização que seria iniciado oficialmente na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, e em Sergipe, no

início de 1964. Antes mesmo do decreto de criação do Plano, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização já estava sendo aplicado em várias capitais e na zona rural de Alagoas, pela Ceplar (GADOTTI, 2013).

Assim, em janeiro de 1964, o presidente João Goulart instituiu o Programa Nacional de Alfabetização, no qual a participação popular era de grande valor e, sobretudo, uma necessidade na luta contra o analfabetismo. Tal como na experiência de Angicos estava prevista a cooperação e os serviços da vanguarda estudantil, de associações esportivas, sociedades de bairro, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores possíveis de mobilizar nas ações a favor da alfabetização (MARQUES, 2013; CAMPOS, 2013).

Toda essa mobilização não passou despercebida pelos setores conservadores, pelo contrário, tanto o método Paulo Freire, incorporado como política pública do Governo Federal por meio do PNA, como os movimentos de alfabetização de adultos foram alvos de duras críticas de parte da imprensa e de forças políticas como a União Democrática Nacional (UDN) e o PSD. Tais movimentos despertaram a desconfiança, a tensão e o medo das classes dominantes, diante do aumento cada vez mais significativo da participação das classes populares no processo político. Tudo pairava como ameaça comunista, a infiltração do perigo vermelho no Estado, na Igreja, na Universidade, nos bairros de periferia, nos sindicatos rurais e nas pequenas cidades do interior. A crescente atuação dos movimentos começou a ser vista como uma ameaça real (CAMPOS, 2013; GUERRA, 2013; FAVERO, 2000).

Tal “ameaça” precisava ser silenciada, cortada com um “golpe de sabre”⁶⁷ e, em 31 de março de 1964, concretiza-se o golpe que estava sendo preparado pelas

Forças Armadas e a classe dominante, cada vez mais apoiadas pelas camadas médias da população, amedrontadas pelo espectro do comunismo – aliás, habilmente manipuladas, neste sentido, por instituições de direita do tipo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)⁶⁸ e Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e por segmentos conservadores da Igreja Católica (FAVERO, 2013, p. 55-56).

⁶⁷ Expressão usada por Nikos Kazantzakis no livro *Zorba, o grego* – publicado em 1946.

⁶⁸ Fundado em 1959 por um grupo de empresários brasileiros e americanos, o IBAD tinha como objetivo inicial combater o estilo populista do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira e a influência do comunismo no Brasil. Por sua vez, o IPES, fundado em 1961 por um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, tinha como proposta deter o crescimento do movimento comunista no Brasil, que poderia vir a resultar em uma nova revolução cubana. Ambos contavam com financiamento americano e de empresas brasileiras, tendo atuado principalmente durante o período politicamente conturbado do governo João Goulart (FAVERO, 2013, p.56).

Para os militares, as ideias que vinham sendo disseminadas nos movimentos de alfabetização e nos Círculos de Cultura e Educação popular poderiam tornar o processo político incontrolável. Por isso rotularam de subversivas as pessoas, incluindo políticos, líderes sindicais, as ligas camponesas, estudantes universitários, alfabetizadores e alfabetizados que estavam engajados nessas formas de atuação política. Intervenções militares ocorreram nos Sindicatos, nos locais destinados à alfabetização, nas universidades, nas residências dos alfabetizados, visando à desarticulação e à desmobilização popular (GADOTTI, 2013; FAVERO, 2013). O Golpe de 1964 e o período de ditadura militar que se seguiu não abortou somente o movimento de educação, sobretudo, de educação popular que vinha se constituindo, mas abortou também a possibilidade de um caminho realmente democrático e incluyente de desenvolvimento (PALUDO, 2001).

Com exceção do MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB, os demais projetos de educação e cultura popular foram cancelados, seus membros cassados e documentos destruídos, com a instauração do regime militar (FREIRE, 1996). Porém, tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático, da orientação do programa, demissão de uma parte de seus técnicos, enfim foi feita uma grande revisão do movimento. Tais aspectos, se por um lado garantiram sua continuidade, por outro, não impediram a restrição ainda maior de suas atividades, das dificuldades financeiras e dos conflitos internos provocados pela resistência daqueles que não concordavam com as mudanças. Ressalta-se que, em grande medida, o movimento perdia sua identificação com a cultura popular. Suas atividades consistiam ainda em boa parte na animação popular, porém frequentemente mostrando-se a favor de uma linha política neutra, enfatizando o caráter da cristianização em detrimento da conscientização que já era reconhecida pelos educadores populares como uma primeira etapa para a mudança social (PAIVA, 2003).

Ser alfabetizando e alfabetizador passou a ser crime, assim como “dizer a sua palavra”. Isso é mais que escrever ou ler a palavra que diz respeito a algo que não se conhece ou a palavra de algum desconhecido: “Vivi viu a uva.” Quem é essa Vivi? De onde ela vem? Por que ela viu a uva e “eu” nunca vi?

Segundo Fiori (1987), numa sociedade acostumada com o monólogo, não havia nada mais incômodo e ameaçador do que alguém que se propõe a ensinar ou a induzir uma pessoa oprimida “a dizer a sua palavra”. Numa concepção crítica, o processo de alfabetização desencadeado naquele momento era mais que ensinar a ler e escrever linguisticamente, era ler sua vida, ler sua realidade, tomar sua história nas próprias mãos.

Tomar a “história nas próprias mãos” significa não deixar o destino nas mãos da elite, dos coronéis, dos patrões e políticos conservadores e isso se tornou uma ameaça às estruturas de poder. “Ser sujeito da própria história” ou ser “indutor” desse processo de “escrever-se”, “historicizar-se” passou a ser motivo de perseguição e alvo de violação dos direitos mais elementares como, por exemplo, dizer a sua palavra e ter o direito de morar no próprio país.

A experiência de Angicos merece destaque não só por representar o ápice da sistematização da educação popular, mas por ter sido planejada e realizada por jovens ainda quase adolescentes que, na forma simples do seu trabalho dedicado à alfabetização, estavam fazendo história. E, de repente, foram arrancados violentamente dos seus sonhos pela Nova Ordem, sendo expostos como “subversivos” porque foram trabalhar na educação de homens e mulheres simples (CAMPOS, 2013). Jovens universitários de várias formações, que naquela época já tinham uma percepção sistêmica da realidade, tinham sonhos e paixões. Essa percepção, esses sonhos e paixões é que lhes permitiram trabalhar com educação e alfabetização de forma que contrariassem os planos da Aliança para o Progresso, da USAID e dos planos de aumento de angariação de votos para políticos conservadores. Assim como para Paulo Freire, educação e alfabetização para aqueles jovens era também libertação das estruturas de dominação. Trabalhar dessa forma os transformava em criminosos, perseguidos perigosos.

OPNA instituído no governo federal, por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, foi extinto no mesmo ano no dia 14 de abril sob a justificativa de que era necessário reestruturar o planejamento para a eliminação do analfabetismo no país e para preservar suas instituições e tradições (GUERRA, 2013). Para a continuidade das campanhas nacionais de alfabetização, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que segundo Ferraro (2013), era obra e braço direito da ditadura militar no Brasil. O sentido político do Mobral valorizava muito mais a leitura e escrita, do que a formação humana, fato que consolidou a perspectiva de educação pautada pela Teoria do Capital Humano, que mais tarde viria a ser a proposta pedagógica oficial (BRASIL, 2014). A política educacional foi adaptada às novas diretrizes do Estado e a educação foi trabalhada como espaço para assistencialismo e para a legitimação da ideologia do momento: censura a toda produção, desenvolvimento ou incentivo intelectual que colocasse em risco a Nova Ordem.

Os acordos MEC-USAID⁶⁹ proporcionaram as novas orientações para a elaboração de propostas para a educação e o sistema educacional passou a ser modernizado mediante a chegada oficial da Pedagogia Tecnicista na rede pública (PALUDO, 2000).

No período da ditadura, a educação popular sobreviveu devido às conexões entre os intelectuais de esquerda (ligados às universidades, à Igreja, à política, às artes, entre outros segmentos) e as classes populares (movimentos sociais e grupos sociais populares). Nesse mesmo ambiente de censura intelectual e orientação da Pedagogia Tecnicista, a educação popular se viu envolvida numa forma velada e subversiva de orientação educacional que interagiu com as teorias Críticas, teorias da Reprodução, o movimento da Escola Nova, da Pedagogia Libertadora, das teorias de Desescolarização, da Teologia da Libertação e do envolvimento da educação popular com outros setores, como desenvolvimento comunitário, educação ambiental e educação popular em saúde.

As décadas de 1970 e 1980, período significativo de luta pela democratização e reformas políticas, teve no fortalecimento dos movimentos de educação e da educação popular um importante instrumento de organização dos movimentos populares. Nesses anos, os processos de organização social e popular representaram significativas experiências de formação de consciência coletiva manifestados em diversos movimentos, como o sindical urbano, o estudantil, os populares, o popular de saúde, o dos trabalhadores rurais sem terra, o conselho indigenista missionário, a pastoral da terra etc. (BRASIL, 2014).

Em 1989, em várias cidades do Rio Grande do Sul, a educação popular passou a ser novamente experimentada como política pública e a subsidiar processos educativos com a população, como o orçamento participativo em diversos municípios do Rio Grande do Sul com maior expressão na capital Porto Alegre (BRASIL, 2014). Nesse ano, uma coalizão de partidos de esquerda, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), venceu as eleições municipais e deu início a um novo plano para a cidade, sob a premissa básica da necessidade de envolvimento popular para a materialização da democracia. Para viabilizar o ideal da democracia, via participação e administração popular, foi implementada a Escola Cidadã, “que

⁶⁹O período compreendido entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foi o de maior intensidade nesses acordos (foram firmados 12), abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) até o ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. O contexto histórico de inserção era fortemente marcado pelo tecnicismo educacional que estava baseado na teoria do capital humano, isto é, pela concepção da educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. O objetivo dos acordos era fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Contudo não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar (ROMANELLI, 1999).

é um projeto de envolvimento de todas as escolas municipais de Porto Alegre em uma ideia radical de educação para a cidadania.” (GANDIN, 2011, p. 380).

Outro fato que contribuiu para um novo fortalecimento da educação popular no Brasil foi a eleição, em 1989, da candidata do PT, Luiza Erundina, para prefeita de São Paulo, a maior cidade do Brasil. A prefeita eleita designou Paulo Freire secretário municipal de Educação. Nesse cargo, no qual se manteve até 1991, Freire continuou sua agenda radical de reforma da alfabetização. Sob sua coordenação, a Secretaria Municipal de Educação colocou em marcha o Movimento de Alfabetização (MOVA-SP) que contribuiu para fortalecer os movimentos populares e a criação de alianças entre sociedade civil e o Estado. Ele também criou o Movimento Reorientação Curricular que, por meio de um trabalho coletivo, teve a intenção de descentralizar o poder e propiciar a autonomia escolar, assim como a reconstrução do currículo, considerando os problemas críticos da comunidade (MCLAREN, 2010).

Um produto cultural e literário, surgido no final dos anos de 1960, que contribuiu para a resistência e continuidade das práticas de educação popular foi a Teologia da Libertação, pois alguns movimentos ligados à igreja tiveram uma relativa proteção durante a ditadura, fato que permitia que alguns educadores populares “ousassem” subverter a Nova Ordem e praticassem a educação “proibida”. Segundo Preiswerk (2010), o movimento da Teologia da Libertação que penetrou na vida política e pastoral das comunidades cristãs, não pode ser entendido sem a figura de Paulo Freire, sem sua pedagogia libertadora, catalizadora, socializadora e interpretadora de um momento histórico específico. O autor reconhece que a Teologia da Libertação tem raízes históricas na forma de vivência política e espiritual dos povos da América Latina, mas também nasce de circunstâncias e contextos que deram importância à obra freireana.

Partindo de um conhecimento ainda não sistematizado, mas adquirido no decorrer deste estudo, eu diria que a Teologia da Libertação pode ser melhor entendida quando se compreende que um dos fatores que contribuiu para seu surgimento é a fusão entre Cristianismo, ideais marxistas, movimentos políticos de esquerda, de educação popular e a concepção libertadora de Paulo Freire. A educação popular, a Teologia da Libertação, os movimentos de esquerda e marxistas tinham como prioridade os pobres. A explicação da pobreza, da desigualdade de oportunidades sociais, educacionais não estava mais sob os desígnios de Deus, podia naquele momento ser questionada dentro da própria Igreja.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outras ações sociais ligadas às igrejas cristãs, a partir da década de 1960, receberam um grande impulso no período das ditaduras militares não só Brasil, mas também na América Latina porque eram o único espaço

disponível para a articulação política do povo (MILLÁN, 2013; STRECK, 2005). As CEBs, pastorais e as igrejas cristãs, de forma geral, acolheram profissionais e intelectuais dos mais diversos campos. No ambiente marcado pela Teologia da Libertação, a educação popular como referencial teórico, político e metodológico constituía-se como importante base norteadora da relação educativa entre intelectuais e as classes operárias (VASCONCELOS, 2013).

Nesse cenário em que se entrelaçam ideias, concepções e opções políticas, de acordo com Paludo (2001), muitos profissionais da saúde insatisfeitos com as práticas mercantilizadas e excludentes dos serviços de saúde engajaram-se no movimento educativo de resistência e fortalecimento da sociedade contra a ditadura. Era o início da educação popular em saúde que será abordado no capítulo 5.

O relato até aqui é um recorte dentre muitos fatos e movimentos importantes desses últimos 50 ou 60 anos, cujo objetivo é orientar a própria compreensão da discussão sobre a educação popular em saúde. Ao fazer a opção por alguns fatos, muitos outros ficaram de fora. Muitas ideias foram soltas à minha frente e precisam ainda ser rastreadas porque, como no início, continuo sabendo quase nada, mas desconfiando de muita coisa...

3. DA DITADURA MILITAR AO SUS

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
 – Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
 – A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –,
 mas pela curva do arco que estas formam.
 Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
 – Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
 Polo responde:
 – Sem pedras o arco não existe.

(CALVINO, 2003)

Numa referência à epígrafe acima, a busca que sustentou a investigação e o processo de escrita deste trabalho não foi guiada somente pelo tema central e o objetivo geral. Tão importante quanto o tema foi a busca da complexidade que o envolvia. Mais do que estudar e falar de educação popular na formação em saúde, a busca foi instigada pela necessidade de “rastrear” ideias em volta do tema como, por exemplo, o Movimento da Reforma Sanitária Brasileira e o processo de construção do SUS.

Uma aproximação e a interface com o Movimento da Reforma Sanitária Brasileira é relevante por ser um dos catalizadores do movimento de EPS. Outro ponto relevante é que um dos objetivos da EPS é contribuir com a consolidação dos princípios do SUS e com o compromisso de garantia do direito à saúde. Este objetivo está explícito na Política Nacional de Educação Popular (PNEPS – SUS). (BRASIL, 2013).

3.1. O campo da saúde e a ditadura militar

Como abordado no capítulo anterior, o início da década de 1960 foi marcado pela intensificação da Guerra Fria que dividiu o mundo entre as potências capitalistas e socialistas. Essa divisão ocasionou uma constante instabilidade política: diversos países da América Latina passaram por golpes de Estado e instauração de regimes autoritários⁷⁰.

No Brasil em 1964, menos de duas décadas após a Ditadura Vargas (1937-1945), um golpe militar deu início a uma nova ditadura que durou mais de 20 anos. O regime punia severamente qualquer forma de possíveis articulações de participação social. Um dos

⁷⁰ Na Bolívia e no Brasil, em 1964, golpes de Estado deram início a ditaduras; a Argentina, dois anos depois também passou por um golpe que alternou o poder entre generais; na Colômbia, em meados da década de 1960, o surgimento das Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc) e do Ejército de Liberación Nacional (ELN) revigorou o movimento de guerrilha. Em 1968, o Peru também passou por um golpe, com a instauração de uma ditadura; no Chile, em 1973, o general Augusto Pinochet derrubou o governo eleito de Salvador Allende. Fonte: <http://blogdaboitempo.com.br/2014/03/24/o-ciclo-militar-na-america-do-sul/>

objetivos dessa punição era reprimir manifestações de aproximação ou de identificação com o ideário socialista.

Uma nova geração política estava em formação e a parte dela era proveniente dos interesses e ideais ligados ao campo da saúde. No que se refere propriamente ao sistema público de saúde, tinha-se a duplicidade de um sistema dividido entre a medicina previdenciária e a saúde pública. O primeiro setor tinha ações dirigidas à saúde individual dos trabalhadores formais (PAIVA, 2014), e sua assistência era prestada pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Assim, a assistência estava voltada prioritariamente para a população das zonas urbanas e restrita aos trabalhadores que contribuía com o INSS.

O outro setor era o da saúde pública que estava sob o comando do Ministério da Saúde (MS), direcionado principalmente às zonas rurais e aos setores mais pobres da população, tendo como alvo, majoritariamente, atividades de caráter preventivo (PAIVA, 2014).

De acordo com esse autor, uma das características do período da ditadura militar era a busca de incentivos e expansão do setor privado. Com esse objetivo, foram ampliadas a compra de serviços pela previdência e propiciados incentivos fiscais às empresas para que contratasse os planos de saúde privados para seus funcionários. Além desse incentivo ao mercado de assistência privada, o INPS passou a priorizar a contratação de serviços privados para o atendimento de seus beneficiários ou para os trabalhadores formais que eram seus contribuintes. Tal modelo de remuneração pelos serviços privados prestados ao INPS mostrou-se altamente danoso por incentivar a corrupção, ampliar de forma desmedida procedimentos médicos desnecessários e impedir qualquer planejamento dos serviços a serem priorizados.

Com relação à saúde pública, o período foi marcado pelo início de uma crise de recursos financeiros e pelo enfraquecimento da capacidade de ação do Ministério da Saúde. A participação da pasta da saúde no orçamento total da União passou de 2,21% para 1,40%, entre 1968 e 1972. No mesmo período, o Ministério dos Transportes e as Forças Armadas recebiam 12% e 18% do orçamento, respectivamente (MEDICI, 1987).

No final do período de 1960 a 1973, em virtude da redução de gastos com políticas sociais e de uma conjuntura internacional favorável, a qual possibilitou a entrada de uma grande quantidade de capital estrangeiro no país, o Brasil viveu um momento de relevante força econômica, ampliando os índices em torno de 11% ao ano. No entanto, tal crescimento não foi traduzido na melhoria das condições de vida de grande parte da população, uma vez que o modelo econômico privilegiava o desenvolvimento a partir da concentração da riqueza (PAIVA, 2014).

A crise econômica internacional proveniente do aumento do preço do petróleo, iniciado em 1974, atingiu fortemente o país a partir do final da década de 1970, marcando o início do fim de um ciclo de forte crescimento econômico. Tal aspecto favoreceu a ampliação das tensões sociais e o surgimento de diversos movimentos de mobilização popular almejando transformações políticas e mudanças nas condições sociais. Entre eles estavam os movimentos pelas reformas no campo da saúde.

As Faculdades de Medicina, principalmente os Departamentos de Medicina Preventiva, foram os caminhos escolhidos e trilhados por muitos militantes estudantis na década de 60. Assim, na década de 70, mesmo sob a ditadura, ressurgem projetos políticos e culturais, germinados no movimento estudantil, com visão crítica e concepções reformistas para as áreas de saúde (SOPHIA, p.43, 2005).

O contato com as ciências sociais, a leitura de textos sobre a organização popular nos países socialistas, sobre Che Guevara e a Revolução Cubana e com correntes marxistas reforçam essas visões e concepções críticas sobre a questão da saúde no Brasil. Junto a isso, o censo de 1970 revela ao país suas grandes desigualdades econômicas e sociais; o processo de concentração/disparidade de renda; a precariedade das condições e qualidade de vida urbana; e a debilidade da rede de assistência médica em lidar com a intensificação do surgimento de doenças contribuem para reforçar o desejo de luta pelo direito à saúde e surgimento de novas iniciativas, programas e projetos na área (SOPHIA, 2005).

Entre esses programas tem destaque a criação, em 1976, do Programa de Estudos Socioeconômicos em Saúde/Programa de Estudos e Pesquisas Populacionais e Epidemiológicas (PESES/PEPPE) na Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP)⁷¹. O PESES foi um importante programa para a agregação dos intelectuais da saúde.

Sob a coordenação de Sérgio Arouca⁷², foi montada no PESES uma equipe composta por profissionais, tanto das ciências sociais, como da área da saúde, em particular do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS-UERJ) e, posteriormente, de outros Departamentos de Medicina Preventiva (DMP). (SOPHIA, 2005). Em tempos de ditadura e dada a dimensão política do PESES, em 1977 foi decretado seu fim.

⁷¹A ENSP nasceu em 1954 e sua história confunde-se com a construção de um conceito amplo de saúde pública, o que faz de cada um de seus membros atores da política de saúde brasileira. Fonte: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/apresentacao/>

⁷²O sanitarista Sérgio Arouca (1941-2003) foi um dos principais teóricos e líderes do chamado "movimento sanitarista", que mudou o tratamento da saúde pública no Brasil. Sua tese de doutorado intitulada "O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva", forneceu fundamentos teóricos estruturantes para a constituição da base conceitual da saúde coletiva. Fonte: <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/sergio-arouca>

Até 1975, os polos de produção de conhecimento estiveram localizados no Estado de São Paulo. O PESES tornou-se o centro de atenção do deslocamento de uma parte dos intelectuais desse estado para o Rio de Janeiro, em consequência de um conflito entre o Departamento de Medicina Preventiva (DPM) e a reitoria da Universidade de Campinas (UNICAMP). Integrantes do DPM reivindicavam a democratização da universidade por meio de eleições para a direção dos institutos e faculdades. Além desse conflito mais geral, um assessor internacional contratado para avaliar um Projeto de Saúde Comunitária da Unicamp (Projeto Paulínea) fez uma denúncia ao reitor de que tal projeto não se tratava de um projeto técnico, mas político e que estava se desviando dos objetivos da Fundação Kellogg, sua principal financiadora. O reitor cerceou as atividades dos membros do DPM impedindo os docentes de manter contato com os alunos e adiando as defesas de dissertações e teses dos pós-graduandos. O grupo do DPM da Unicamp passou a sofrer a repressão promovida pela caça aos comunistas, realizada pelos órgãos de segurança do Estado de São Paulo. Uma série de acontecimentos de cunho repressivo levou o grupo a procurar alternativas de trabalho e estudos em outras universidades. Entre eles estava Sérgio Arouca que foi convidado a ingressar no PESES (SOPHIA, 2005).

Paralelamente aos fatos acima mencionados, o crescimento do mestrado em Medicina Social do IMS-UERJ, durante os anos Geisel⁷³ (1974-1979), fez com que o polo de produção e continuidade do pensamento originário em São Paulo passasse a se concentrar no Rio de Janeiro (SOPHIA, 2005). Dessa forma, os cursos de medicina das universidades, os mestrados e os doutorados passaram a ser refúgio dos militantes do movimento sanitário.

No âmbito do curso de mestrado, criou-se um centro de “pensamento progressista, que contou com a participação de profissionais de presença ativa na resistência à ditadura, tendo a perspectiva de intervir e transformar o sistema de saúde.” (SOPHIA p. 35, 2005). Nesses espaços acadêmicos, as discussões eram feitas em torno da medicina social⁷⁴, da

⁷³Ernesto Beckmann Geisel foi um político e militar brasileiro, 29º Presidente do Brasil, no período de 1974 a 1979.

⁷⁴A Medicina Social foi inicialmente disseminada na França (1848) junto às lutas sociais desse país e depois na Alemanha (1971). Desenvolveu uma reflexão sobre o caráter social das doenças e da prática médica, construindo um vínculo com os movimentos sociais existentes nesses países, buscando participar da reforma geral das instituições para instaurar uma nova sociedade. Entre a década de 1960 e 1970, as contribuições desse movimento junto às lutas sociais da França e da Alemanha vieram estimular o confronto entre seus princípios e proposições com aqueles difundidos pela Medicina Preventiva (MP) e pela Saúde Comunitária. A MP difundida nos EUA (1930) constituía um novo fenômeno no campo conceitual da área médica mediante a evolução da higiene privada. Articulava um conjunto de medidas de prevenção que resultariam em condutas que preencheriam uma atitude ausente da prática médica, ou seja, a atitude preventiva e social. Num contexto que possibilitava a crítica à medicina liberal, a MP apontava para a possibilidade da redefinição das responsabilidades médicas através de mudanças na formação médica (PAIM, 2006).

medicina comunitária⁷⁵ ou saúde comunitária, aglutinando professores, estudantes (em sua maioria originários da elite do país) e profissionais da rede pública de saúde que, diante de sua realidade como assalariados, vão recuperar as teses das desigualdades sociais estendendo a estratégia de luta acadêmica à experiência profissional (BARONE, 2009). Parece adequado ressaltar que, de acordo com a noção bourdieusiana, esses estudantes durante as discussões e militância não estão isentos de seu *habitus* de classe. Assim, torna-se adequado refletir como o *habitus* de classe influenciou a criação e construção desse “centro de pensamento progressista” e como ocorreu a relação e articulação entre academia e profissionais do serviço de saúde.

Na articulação da academia com a rede profissional eram analisados os determinantes sociais da saúde, refletindo-se sobre as demandas de saúde no Brasil; os problemas originários do acelerado processo de desenvolvimento industrial e econômico, a concentração populacional nas periferias dos grandes centros urbanos e; conseqüentemente; e o desafio de lidar com as más condições de saneamento e de saúde em geral. Foram introduzidas as relações do mundo do trabalho na saúde, a organização do trabalho, a legislação sindical e os instrumentos de lutas dos trabalhadores da área. Nesse contexto, começa a conformar o movimento sanitário reprimido desde 1964. Nomes importantes da ENSP e da Saúde Pública fizeram parte desses grupos, tais como Sérgio Arouca, Antônio Ivo e Sara Escorel (BARONE, 2009).

3.2 Forças populares e intelectuais orgânicos

O projeto das forças populares e dos intelectuais ganhava significado na luta pela libertação das amarras da ditadura e no ideal de se formar uma nova “hegemonia” no campo da saúde. As forças populares e “intelectuais orgânicos”, representados por professores, estudantes universitários e profissionais da rede pública, lutavam pela democracia e por outro modelo de sociedade. As intensas atividades desses intelectuais desvendavam as contradições estruturais, buscando a compreensão radical das estruturas de dominação no campo da saúde. Essas atividades, atreladas à sua força organizativa e às suas articulações políticas, esboçavam

⁷⁵ Movimento ideológico originário dos Estados Unidos na década de 1960 como resposta às tensões sociais geradas pelos movimentos dos direitos civis e contra a segregação racial, compondo posteriormente certas políticas de combate à pobreza dos governos Kennedy e Johnson. Adotava os conceitos básicos desenvolvidos pela Medicina Preventiva, acrescentando outros conceitos estratégicos tais como integração docente assistencial, participação da comunidade e regionalização (PAIM, 2006).

um projeto alternativo de sociedade (SEMERARO, 2007) e, sobretudo, do modelo de saúde. Tentava-se estabelecer outra hegemonia no campo da saúde.

Para Tavares (1982), a noção de hegemonia⁷⁶, desde suas origens até nossos dias, implica poder de direção e dominação baseada no consenso. Poder de direção, dominação e consenso que caminham e coexistem dialeticamente como polos de uma só relação, quando ambos significam aspectos diversos de uma só realidade em um mesmo campo. Dominar é igual a governar, dirigir é mandar, ser chefe, guiar, conduzir, liderar. A dominação, assim, implica dirigir com prestígio, conquistando alianças para então alcançar a hegemonia sem violência, mas, sobretudo, através do consenso. Hegemonia é “como uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais.” (TAVARES, p, 36. 1982). É nesse sentido que o conceito de hegemonia deve ser compreendido em toda sua plenitude e radicalidade, numa relação dialética entre direção e dominação, tendo-se sempre a noção de que tal dominação é baseada no consenso e não na força física. Isto é, ela influencia e atua também na esfera da propriedade simbólica – capital cultural –, que os diversos campos preservam e distribuem.

Apple (2006) adota a noção de Raymond Williams⁷⁷ de que a hegemonia é como algo que saturava profundamente a consciência de uma sociedade. Se a hegemonia fosse meramente uma ideologia imposta, ou apenas significados e práticas da classe dominante, ou de parte dela, que se impusessem sem nosso consentimento em nossas mentes, seria muito mais fácil de ser superada ou derrotada. Podemos entender a hegemonia de fato existente em um determinado campo, se entendemos seu processo de incorporação, o qual supõe algo verdadeiramente total, chegando a constituir o limite do senso comum para a maior parte das pessoas. Pela hegemonia, “coerção velada”, criam-se e recriam-se formas de consciência que permitem a manutenção do controle (social, cultural) sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.

Nos campos em que se pretende manter, estabelecer ou superar a hegemonia, entra em cena a figura do intelectual. Na perspectiva gramsciana, ele não representa só um aliado ou um teórico, mas uma força organicamente ligada à luta favorável ou contrária à hegemonia. A ação do intelectual é um fator imprescindível tanto à hegemonia da classe dominante como a

⁷⁶A noção de hegemonia desse autor é baseada em Antonio Gramsci que foi uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século 20, cofundador do Partido Comunista Italiano.

⁷⁷Raymond Williams (1921-1988) Escritor, professor universitário, intelectual militante, crítico literário e romancista, cuja obra foi extremamente importante na constituição da Nova Esquerda britânica e na consolidação e expansão dos Estudos Culturais.

um movimento contra-hegemônico da classe, da cultura, de conhecimentos, enfim, a qualquer forma de dominação (TAVARES, 1982). Em outras palavras, de acordo com o autor, cada grupo social cria para si, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que serão seus representantes dentro de determinados campos. A função seria promover a homogeneidade e desenvolver a consciência em prol de seus objetivos ou ideologias. Um intelectual é um representante da hegemonia, seja para reprodução ou renovação, ocultação ou superação, podendo, no entanto, ser reconhecido ou refutado por seu prestígio, capacidade de se fazer reconhecido ou de conduzir a hegemonia. Para que ele conduza o movimento contra-hegemônico em algum campo, é necessária alguma abertura ou alguma fragilidade naquele espaço e tempo que propicie tal movimento.

Naquele momento (1974-1979), a abertura política no governo Geisel facilitou a circulação de ideias e ocupação de cargos públicos e de gestão pelos intelectuais da ENSP, UERJ e profissionais de saúde da rede pública. Com esse movimento intelectual (no sentido gramsciano) foi possível arquitetar e teorizar alternativas que “se pretendiam” contra-hegemônicas no campo da saúde. Para além desse espaço, entre os anos 1960 e 1970, surgem outros movimentos de saúde:

o Movimento dos Médicos Residentes⁷⁸, o Movimento de Renovação Médica⁷⁹, o Centro Brasileiro de Estudos da Saúde (CEBES), as Semanas de Estudos sobre Saúde Comunitária (Sesacs), os Encontros Científicos dos Estudantes de Medicina (ECEM), as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e tantos mais por conhecer (SOPHIA, p. 42, 2005).

Um importante marco para a gestação do movimento sanitário na medida em que simbolizavam a experiência de um modelo alternativo de saúde foi o Projeto Montes Claros⁸⁰ (PMC) - Sistema Integrado de Prestação de Serviços de Saúde do Norte de Minas - iniciado em 1975, junto com o Programa de Saúde para o Vale do Jequitinhonha. Ambos foram

⁷⁸Na década de 70, a maior parte dos médicos parecia ainda defender uma ideologia liberal na qual ele ainda seria o dono do seu conhecimento e da sua força de trabalho. Ao que parece, os residentes foram um dos primeiros que procuraram transformar a consciência da categoria. Nesse período, as Residências tiveram expansão no número de vagas e também na abertura de novos cursos. Representavam para os recém-formados um mercado de trabalho particular (SOPHIA, p. 40, 2005).

⁷⁹O Movimento de Renovação Médica (REME) representou um momento de transformação na consciência da categoria médica - que era profundamente ligada à ideologia liberal e, naquele momento, assumia uma consciência trabalhista, reconhecendo-se como classe média assalariada, empobrecida pela política econômica em vigor. [...] A categoria médica [...] articulou-se com os demais sindicatos, em novas redes, difundindo um conhecimento e uma análise da política de saúde em que os médicos se colocavam ao lado dos demais trabalhadores. O REME conquistou representatividade [...], pois tinha como modelo o ideário difundido por um grupo de socialistas e comunistas. Essas propostas criticavam a prática médica, [...] discutindo o direito de atenção médica, a socialização dos serviços de saúde e a nacionalização da indústria farmacêutica (SOPHIA, p. 40, 2005).

⁸⁰ Montes Claros localiza-se no norte de Minas Gerais e fica a 450 km da capital Belo Horizonte. É a maior cidade dessa região e foi marcada naquela época pelo domínio dos coronéis.

baseados em projetos experimentais universitários, como um laboratório da democratização da saúde, nos quais eram conceitualizados, montados e testados alguns dos principais instrumentos da experiência concreta de luta política. Esta luta contra-hegemônica, cujo caráter contestatório e crítico em relação às estruturas de poder existentes (político-econômico local, poder médico, poder do modelo hegemônico de privatização dos serviços de saúde), posteriormente veio a contribuir com o processo da Reforma Sanitária (FLEURY, 1995).

3.3 A Reforma Sanitária Brasileira

De acordo com Paim (2012a), foi em 1973 que a expressão “reforma sanitária” apareceu no Brasil num artigo sobre as origens da Medicina Preventiva no ensino médico, escrito por Guilherme Rodrigues da Silva⁸¹. Nesse trabalho, o autor apresentava uma discussão do sanitarismo desenvolvido na Inglaterra em meados do século XIX, comparando-o com o movimento da Medicina Social surgido na França e na Alemanha na mesma época. Sugeria que a Medicina Social nesses países propunha mudanças mais amplas na sociedade para alcançar a saúde, enquanto na Inglaterra prosperou apenas uma reforma sanitária mais limitada (PAIM, 2012a).

Outro importante marco foi o surgimento do já citado Cebes (1977), o qual propiciou a criação da Revista Saúde em Debate que se constituiu num espaço de relação entre o pensamento da academia e o que estava ocorrendo na sociedade brasileira em geral. Essa publicação denunciava as práticas excludentes, legitimadas principalmente pela consolidação de uma política de assistência médica privatista, além de trazer análises de modelos assistenciais, programas comunitários que se distinguiam por reconhecerem diferentes formas de organização social.

Integrando o mesmo contexto de discussões e movimentações em torno do campo da saúde, em setembro de 1979 foi criada a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Abrasco). A associação tinha por objetivo a organização dos programas de pós-graduação no campo da saúde pública, da medicina social e da saúde coletiva, interligando a formação profissional à atuação política promovida fundamentalmente pelo conjunto de profissionais da área da saúde ligados às instituições acadêmicas (PAIVA, 2014; SOPHIA, 2012).

⁸¹SILVA, G.R. Origens da medicina preventiva como disciplina do ensino médico. Rev. Hosp. Clín. Fac. Med. S. Paulo, v.28, n.2, p.31-35, 1973.

Em outubro do mesmo ano, a Comissão de Saúde da Câmara dos Deputados realizou o primeiro Simpósio sobre Política Nacional de Saúde, um evento que reuniu as principais lideranças (de várias tendências) envolvidas com o Movimento da Reforma Sanitária.

As principais discussões ocorridas nesse encontro tiveram por base um texto produzido pelo Cebes e por pesquisadores do IMS-UERJ, que buscava sintetizar as principais reivindicações do movimento. O documento aprovado nesse Simpósio estabelecia os princípios centrais que seriam adotados pela reforma sanitária, entre eles:

o direito universal à saúde; o caráter intersetorial dos determinantes da saúde; o papel regulador do Estado em relação ao mercado de saúde; a descentralização, regionalização e hierarquização do sistema; a participação popular; o controle democrático e, fundamentalmente, a necessidade de integração entre saúde previdenciária e saúde pública (PAIVA, p. 22, 2014).

Nesses espaços, especialmente no Cebes, a saúde foi apontada como componente do processo histórico-social. Foi um relevante espaço que congregou e divulgou o pensamento sanitário que já tinha sido permeado na academia pelas ciências sociais marxistas (SOPHIA, 2005). O fato é que os estudantes universitários mais “engajados”, que não haviam partido para a luta armada contra a ditadura, encontraram no vínculo cotidiano com a população e seus problemas uma forma de resistência à atual situação excludente e de opressão. Nas palavras de DeCerteau (2014), encontraram “formas subterrâneas de conviver” com as políticas e práticas impostas na saúde e na formação profissional nesse campo.

Esse autor nos chama a atenção para a capacidade de inteligência e inventividade dos “mais fracos”, das “pessoas ordinárias”. Isso face a uma convicção ética, social e política de “inventar o cotidiano” deslocando fronteiras de dominação e opressão de forma velada, sem alardes e na inversão da perspectiva “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos.” (DE CERTEAU, p. 13, 2014). Talvez seja uma tentativa, sem uso da força física, de rompimento com o consenso para construir uma contra hegemonia.

“Consumidores”, no sentido atribuído por De Certeau, são entendidos como “dominados”, mas não aqueles dominados passivos ou dóceis, mas aqueles que em seu “cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, ou seja, fugindo das amarras da situação opressora legitimada (DE CERTEAU, p. 38, 2014). Assim, além de focarmos na situação opressora que a ditadura militar provocou, também parece necessário conhecer e refletir sobre as operações de burla praticadas no mesmo período. De acordo com o autor, em toda produção e operação de opressão, é inerente e correspondente a ela

outraprodução de “consumo”, de resistência, que é astuciosa, sutil, e silenciosa, que vai ganhando espaço quase que de forma invisível, mas ao mesmo tempo ubiquamente.

Nesse cenário, às vezes barulhentas, racionais, outras vezes silenciosas e ardilosas, é que foram sendo “consumidas” as lutas e ideais no campo da saúde. As resistências iam ganhando força com a difusão das ideias marxistas, nos movimentos pela redemocratização do país, nos movimentos cristãos inspirados pela Teologia da Libertação, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e no aumento crescente dos movimentos operários. É nessa confluência de resistências organizadas e ordinárias que foi amadurecendo e ganhando espaço o Movimento da Reforma Sanitária Brasileira.

3.4 Sistema Único de Saúde - SUS

Na década de 1980, o movimento pela redemocratização se intensificou em vários países da América Latina. No Brasil, paralelamente à luta pela democratização, ganhavam força as lutas pela universalização dos direitos à saúde e às estratégias de descentralização e participação no sistema de saúde. Ao mesmo tempo em que se procurava desconstruir o serviço de saúde fragmentado e centralizado, no meio acadêmico e nos gabinetes formulava-se um projeto para a criação do SUS (BARONE, 2009).

Em 1986, foi realizada a VIII Conferência Nacional de Saúde, cujo princípio norteador era: “Saúde não é caridade. É dever do Estado”. A partir dessa Conferência foram obtidos subsídios para a reformulação do Sistema Nacional de Saúde e proporcionados elementos para debate na futura Constituinte, que se daria ao longo do ano de 1987. A VIII Conferência Nacional de Saúde foi considerada um dos eventos políticos de maior peso no período, tendo mobilizado quatro mil participantes. Lá foram aprovadas definições e propostas referentes ao conceito ampliado de saúde, ao direito à cidadania e ao dever do estado, às bases financeiras da saúde e à consolidação dos princípios da participação, equidade, universalidade e integralidade, ideários ardorosamente defendidos por esta geração de intelectuais (BARONE, 2009; SOPHIA, 2005).

A VIII Conferência Nacional de Saúde serviu para consolidar a Reforma Sanitária Brasileira. Seu produto, por meio de emenda popular, foi a elaboração do projeto de criação do SUS. Tal projeto desvinculava as políticas de saúde da Previdência Social, descentralizava a gestão da prestação de serviços, privilegiando o setor público e universalizando o atendimento; afirmava-se o conceito ampliado de saúde, como resultado de condicionantes ambientais, sociais, políticas e econômicas (BARONE, 2009).

A universalização da atenção à saúde é um dos princípios da Constituição de 1988 e também do SUS. Porém, a universalização alcançada, segundo Giovanella e Fleury (1996 *apud* Barone, 2009), é excludente, pois a inclusão das camadas populares na assistência prestada pelo SUS foi acompanhada por mecanismos de racionamento de gastos, deficiência da atenção prestada, fato que levou à autoexclusão das classes médias da população do sistema público de saúde e, conseqüentemente, à procura por planos de saúde privados (BARONE, 2009). O princípio da universalidade não se completava ao excluir as camadas médias da população. Será que o Movimento da Reforma Sanitária e a própria VIII Conferência pensou em um Sistema de Saúde para toda a população ou só para os menos favorecidos?

De acordo com Paim (2012), o projeto da Reforma Sanitária Brasileira (RSB) muitas vezes está associado ou mesmo reduzido ao SUS, mas, na realidade, era bem mais amplo. A RSB precisa ser entendida como um processo e não apenas como um projeto que fez parte da história das políticas de saúde no Brasil, que resultou na famosa VIII Conferência Nacional de Saúde e depois se consolidou na Constituição da República de 1988. Apesar de ser uma questão importante e que possibilita contribuir para entender o processo de luta pelo direito à saúde, bem como dos obstáculos, limitações, contradições e resistências que tendem a impedir seu desenvolvimento, a intenção deste capítulo não é fazer essa análise, mas provocar a necessidade de problematizações, críticas e reflexões na formação em saúde, principalmente quando baseadas na educação popular.

Em 1988, foi aprovada pela assembleia constituinte a Constituição Federal, que entre tantas outras definições, estabeleceu os princípios, diretrizes e organização das ações e serviços de saúde para o sistema brasileiro. Como princípios para reorganização da atenção à saúde edireito social, a Constituição determina a universalização da cobertura e atendimento e aigualdade no acesso às ações e serviços. Diz o artigo 196:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantidomediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988).

“Com a novaConstituição, a assistência social deixou de serfilantropia estatal alcançando o estatuto de direito.” (PAIM, p. 1931, 2013). O SUS, então, é resultante de um processo de luta contra a ditadura e em defesa de um projeto dereforma sanitária. Porém, Paim (2013) critica a redução do projeto da Reforma Sanitária Brasileira ao SUS. Fato que pouco considerou seu conteúdo reformista e revolucionário, reduzindo-o, quase

exclusivamente, a aspectos relativos a questões de financiamento, organização e gestão. Seria o instituído dominando o instituinte?

Consequentemente, as relações entre saúde e condições de vida, bem como as questões relativas à determinação social das doenças e uma agenda de políticas públicas articuladas com conceito ampliado de saúde, perderam seu espaço apesar de alguns esforços para se construir modelos de atenção voltados para a consolidação dos princípios do SUS.

Considerando o ano de 1990 como ponto de partida para o SUS, em 2015, o Sistema completou 25 anos enfrentando um conjunto de obstáculos. Entre eles, Jairnilson (2012) destaca dois como sendo os mais críticos: nos anos 90, as forças que apoiaram o governo Collor eram contrárias ao SUS e as alternativas criadas pela Constituição para o financiamento do sistema não foram efetivadas. Desde o início dos anos 90, o SUS enfrenta o problema da instabilidade e insuficiência de financiamento. Para exemplificar, entre 1995 e 2014, o gasto do Ministério da Saúde com ações e serviços manteve-se em torno de 1,7% do PIB, enquanto o pagamento de juros da dívida pública representou em média 6,5% do PIB, em igual período. (JAIRNILSON, 2015).

O futuro do SUS depende do que se faz hoje. O subfinanciamento público, os estímulos e ampliação dos planos privados de saúde apontam para a reprodução de um SUS “pobre para os pobres” e complementar para o setor privado, sobretudo nos procedimentos de alto custo. “As políticas racionalizadoras ora implementadas, embora relevantes, não são suficientes para renovar as esperanças por um sistema de saúde digno, democrático e de qualidade para todos os brasileiros” (JAIRNILSON, p. 1, 2012).

A penúria do SUS continua absurda, mas parece que se esgotou a capacidade das justas lutas, que até agora são efetuadas somente por mais recursos contra a privatização. Provavelmente, a mobilização da população com força política necessária para mais recursos deva ser acrescida de um salto em nível regional, ampliando e popularizando a consciência da atenção integral à saúde e do direito humano a ela, da sua viabilização em nível regional e do ‘nivelamento por cima’ dos sistemas municipais de saúde de todos os municípios da Região de Saúde (PAIM, 2013).

Para Chioro (2015), é fácil perceber os avanços do SUS nos últimos anos, porém, mesmo tendo a consciência dos impasses causados pelo subfinanciamento, o ex-ministro diz que a prioridade é a defesa do SUS, é preciso, antes de mais nada, garanti-lo de forma universal, integral e gratuita.

3.5 Reforma Sanitária Brasileira, SUS, “Revolução Passiva” e “Revolução Restauração”

O estudo realizado parece indicar que a RSB não partia de reivindicações pensadas e sistematizadas pela maioria da população, mas por um pequeno grupo que, dotado de seus *habitus* de classe, era portador de uma identidade comum e de uma suposta unidade de reivindicações. De acordo com Barone (2006), esse grupo era formado por estudantes, professores e intelectuais das universidades e profissionais do serviço público de saúde que, posteriormente, passou a contar com o apoio dos sindicatos e movimentos sociais chamados a participar do movimento, porém no sentido de legitimar e aderir à proposta que já existia.

Oliveira (2000) em sua tese de doutoramento, de forma provocativa, relata sucintamente que um grupo de profissionais e estudantes de nível superior que integravam o Núcleo de Estudos sobre Educação, Saúde e Cidadania (NEESC) da ENSP, paralelamente ao lado de outros grupos de estudos que se constituíam em outras universidades brasileiras, elaboraram uma crítica interna ao movimento da RSB. Tal crítica apontava para os limites da proposta que havia sido elaborada por um grupo de intelectuais, na maioria integrantes/militantes do PCB ligados a CEBES (OLIVEIRA, 2000).

Para os membros do NEESC/ENSP, e seus parceiros em outros locais, apesar das boas intenções que pudessem mover os integrantes daquele grupo que coordenava o movimento, sua prática ainda era bastante centralizadora. Na sua leitura, a Reforma Sanitária proposta pelos integrantes do PCB e seus parceiros, além de ter sido elaborada de “cima para baixo”, limitava-se a uma reforma administrativa em que a questão central era buscar uma racionalização financeira para o setor (OLIVEIRA, p. 40, 2000).

Trazer essa provocação à tona não desmerece ou questiona o valor dos movimentos e da criação de redes em defesa do direito universal à saúde, mas tenta inseri-los em uma reflexão pertinente a um trabalho conduzido pelos caminhos da educação popular. Nesse caminho parece que algumas problematizações “precisam ser levadas muito a sério” (APPLE, p. 40, 2006). Como e quais grupos começaram o movimento pela RSB? Quem produziu o conhecimento sobre a RSB, saúde pública, Saúde Coletiva e o direito universal à saúde? Por que esses movimentos foram organizados e conduzidos dessa ou daquela forma? Por que foram conduzidos por aqueles grupos e redes em particular? Quem compunha essas redes e movimentos?

Apple (2006) nos chama a atenção para o fato de que apenas formular questões não é suficiente para uma prática problematizadora. Ele nos orienta também para a tentativa de conectar essas indagações a correntes teóricas, ideológicas, de poder econômico, social e cultural. Dessa forma, estaríamos, de fato, praticando uma educação popular, radical e crítica.

Parece que o Movimento da RSB, acontecimento importante para a VIII Conferência Nacional de Saúde e criação do SUS, partiu da realidade da academia e dos gabinetes ocupados pelos intelectuais precursores dos movimentos da saúde. Tal fato nos remete à noção gramsciana⁸² de “revolução passiva”. Ao contrário de uma revolução popular, isto é, realizada a partir das bases, a “revolução passiva” consiste na presença de dois momentos: o da “restauração” que é uma reação conservadora, a qual limita a possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”; e da “renovação”, momento no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes (COUTINHO, 2012).

A revolução passiva, revolução restauração, não é um acontecimento linear, ordenado, mas um processo dialético do exercício de uma hegemonia restrita, de uma fração das classes dominantes sobre o conjunto delas (COUTINHO, 2012).

A noção gramsciana de revolução passiva apoia-se em duas premissas básicas: a primeira é a de que “uma sociedade não assume compromissos cuja solução ainda não tenham surgido condições necessárias”; a segunda é a de que “uma formação social não desaparece enquanto suas forças produtivas encontrarem lugar para se desenvolverem” (Gramsci *apud* SOARES, 2005, p. 94). Assim, é possível que o antigo não desapareça, mas procure assimilar o novo para se manter. Além disso, personalidades e lideranças criadas no processo de revolução passiva são gradativamente incorporadas ao “status quo”, podendo essa ser uma estratégia adotada para fortalecer sua hegemonia política e cultural.

Dependendo das pressões vindas de baixo, os grupos dominantes fazem mais ou menos concessões, agindo com mais autoritarismo ou com menos democracia, promovendo o que Gramsci chama de “revolução sem revolução”. Nesse tipo de revolução, o ideal burguês vai sendo administrado em pequenas doses homeopáticas, de maneira legal e reformista. Ficam salvas as classes tradicionais e o clero (SOARES, p. 95, 2005).

Gramsci considera essa atitude da “revolução restauração” uma prática reformista, uma “astúcia da providência”, ilustrada pela expressão “entregar os anéis para não perder os dedos”. Ilustra situações nas quais os dominantes se aliam, aceitam mudanças pontuais apenas com o objetivo tático (transformismo) e estratégico (inovação-conservação) para, desse modo, manterem-se no poder (SOARES, 2005).

⁸² De acordo com Soares (2005), Gramsci recupera o conceito de revolução passiva do historiador italiano Vincenzo Cuoco (1770-1823) que cunhou a expressão para traduzir, na Itália, o conceito de “revolução-restauração” do historiador francês Edgar Quinet (1803-1875).

Para Apple (2006), no processo pela busca da hegemonia parece haver uma tendência de articular hipóteses que são compartilhadas ou compatíveis com aquelas contidas em sistemas rivais de pensamento. Assim, a tática é buscar persuadir, mobilizar o apoio e a conversão das pessoas de fora do grupo, mesmo que opositores, para uma nova hegemonia que será legitimada mediante a formação de alianças.

Essa atividade (tática) hegemônica, segundo Gramsci, é favorecida pela ação dos intelectuais, que aparecem como produtores e difusores de uma mentalidade que visa justificar e fundamentar ideologicamente os novos tempos. Alguns deles se engajam diretamente às classes dominantes. Outros, no entanto, migram para os partidos de “esquerda” e as organizações da sociedade civil, os aparelhos “privados” de hegemonia. A partir dali eles debatem, discutem e interferem na sociedade civil – nas escolas, nos partidos, nas eleições, nos sindicatos, nos jornais – gerando e revigorando um amplo movimento transformista (APPLE, 2006).

No processo desse tipo de revolução, as classes dominantes, em sua maioria, são representadas por intelectuais portadores de discursos com alto nível retórico, messiânico, profético, capazes de mobilizar forças políticas e econômicas a favor das mudanças, sem, contudo, abalar privilégios (SOARES, 2005). Os intelectuais apresentam-se como porta-vozes da ideologia, interesses e necessidades das classes dominadas. Parece interessante refletir sobre qual a fração de classe dá origem esses intelectuais. A qual campo (no sentido bourdieusiano) eles pertencem? Qual a relação do *habitus* de classe com a nova hegemonia proposta? Que interesses defendem? Como são capazes de traduzir expectativas e necessidades de grupos de diferentes *habitus*? Como nos alerta Pascal, “por detrás de cada verdade, é preciso aceitar que existe uma outra verdade que se opõe” (PACHECO, 2014, p. 11). Estamos habituados a vasculhar e procurar “falsos” pressupostos e nos esquecemos de vasculhar “as verdades”.

Essas abordagens não são trazidas aqui de forma determinista, negativista ou com o intuito de degenerar a história e o ativismo político impulsionado pelo Movimento da Reforma Sanitária Brasileira, pois bem sabemos o valor de tal Movimento. Nas palavras de Paim (2006, p. 148), “as conquistas eventualmente alcançadas não devem embaçar os nossos horizontes, nossos sonhos, nosso projeto. Há, portanto, que discuti-los sempre”. Mesmo que essa discussão não seja foco deste trabalho, é interessante tentar, a partir da educação popular, herdeira da Pedagogia Crítica, compreender porque as mudanças propostas não foram de fato incorporadas ou apropriadas pela população brasileira, sobretudo por aquela fração que exclusivamente depende da assistência prestada pelo SUS.

Essa reflexão parece ser um processo complexo que envolve vários fatores, mas a reflexão proposta e que extrapola os objetivos desta pesquisa é: até onde o Movimento da Reforma Sanitária Brasileira, de fato, tinha o objetivo ou conseguiu caminhar rumo a uma nova hegemonia no campo da saúde? Qual a importância desses processos que acompanharam a construção do SUS e da Saúde Coletiva no campo da educação popular e formação em saúde?

Este capítulo teve início com o trecho de um dos contos de Ítalo Calvino e agora, provisoriamente, encerra a escrita parafraseando Soares (2005): nos caminhos de Ítalo Calvino em torno das “cidades invisíveis”, podemos vislumbrar o Movimento da Reforma Sanitária Brasileira; as redes em defesa do direito universal à saúde e a criação do SUS que se vê e que não se vê nas páginas da história desses movimentos e do cotidiano em saúde. Apreendemos pistas pelos caminhos e, dentro desses “movimentos”, nos perdemos e nos encontramos diante dos sinais “visíveis” e, sobretudo, dos “invisíveis”.

Para trabalhar com a formação em saúde, interessa-nos mais que a transmissão de técnicas e de algumas teorias sobre saúde. O trabalho de formação em saúde comprometido com a consolidação dos princípios do SUS, com mudanças significativas na qualidade da prestação do serviço, seja pública ou particular, precisa partir da reflexão e compreensão do campo da saúde numa perspectiva histórica, social, política, econômica e cultural. É nesse sentido que a noção bourdieusiana de campo e suas intercessões com as noções de *habitus* e capital, apresentadas no capítulo 1, podem contribuir para a formação em saúde. A pedagogia crítica e educação popular destacam-se como campos teóricos capazes de articular os vários conhecimentos produzidos historicamente para refletir, criticar e buscar possibilidades de mudança, aqui especificamente na formação em saúde.

4. EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Eu recuso qualquer posição fatalista diante da história, diante dos fatos (...). Nenhuma realidade é assim mesmo. Toda realidade está aí, submetida à nossa possibilidade de intervenção nela (FREIRE, 1997).

Nas últimas décadas e, especialmente, nos últimos anos foram empreendidos esforços significativos para mudanças no campo da formação em saúde. Podem ser citadas, por exemplo, as tentativas provenientes do movimento da Medicina Preventiva na década de 1950, que buscava redefinir as responsabilidades médicas através de mudanças na formação. Esse movimento ideológico, nascido nos Estados Unidos da América, definia a necessidade de mudança no ensino médico como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de uma atitude preventiva. Em 1950, difundiu-se na América, mediante os Seminários de Nancy (1950) e Colorado Springs (1953), os Seminários de Viñadel Mar (1955) e Tehuacan (1956), apoiados pela Organização Pan-americana da Saúde (OPS) e por fundações estadunidenses (AROUCA, 2003).

No Brasil, a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos da área de saúde consiste em um significativo esforço para o campo da formação. O ensino em saúde, de acordo com as DCNs, deve ser orientado por ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação em saúde, incluindo flexibilidade curricular, múltiplos cenários e possibilidades de ensino, entre outros aspectos e dimensões que não serão mencionados por ultrapassar o objetivo deste estudo (BRASIL, 2001).

Apesar dos esforços e seus resultados, parece haver certo consenso sobre as dificuldades de se introduzir novos paradigmas de formação em saúde e sobre a inadequação do modelo de ensino que, apesar das tentativas de mudança ainda se mantém hegemônico, isto é, baseado no paradigma biomédico, hospitalocêntrico, curativo e individualista.

As leituras realizadas neste estudo apontaram que a formação universitária em saúde apresenta-se ainda muito marcada pelo modelo estadunidense iniciado em 1910 a partir das propostas de Flexner⁸³.

A proposta flexneriana apresenta-se como uma concepção positivista do processo saúde-doença, cuja aplicação na formação em saúde é marcada pela predominância de aulas teóricas, com enfoque na doença; no conhecimento fragmentado em disciplinas no processo de ensino-aprendizagem centrado no professor, em aulas expositivas e demonstrativas; nas

⁸³ Abraham Flexner (1866-1959) foi um educador norte-americano que dedicou a maior parte de seu trabalho realizando estudos sobre a formação médica nos Estados Unidos. A origem do Relatório Flexner situa-se em 1908, quando Flexner foi convidado para realizar a avaliação da educação superior médica nos Estados Unidos.

aulas práticas desenvolvidas predominantemente no hospital; na capacitação docente centrada unicamente na competência técnico-científica; e no mercado de trabalho que se restringe sobremaneira ao tradicional consultório, onde os profissionais de saúde, sobretudo o médico, dominam os instrumentos diagnósticos e os encaminhamentos e cobra seus honorários sem intervenções de terceiros(LAMPERT, 2002).

No Brasil, a introdução do Relatório Flexner teve espaço na década de 1950 quando se pretendia mudar o ensino universitário na área da saúde. Tal mudança buscava regulamentar a educação formal e tornar científicas as formações superiores que passariam a ser reconhecidas, a partir daquela época, como uma educação científica da saúde. Esse ensino tinha como base conceitual o modelo biomédico, centrado na perspectiva biológica do processo saúde-doença, orientada pela especialização e pela pesquisa experimental, passando a determinar conteúdos legitimados em disciplinas subdivididas em ciências básicas e clínicas, área biológica e área profissional (MELO, 2009).

A universidade brasileira no final da década de 1950 sofre muitas críticas. Nesse contexto foi questionada a concepção de universidade; sua autonomia; modelo de universidade a ser adotado no Brasil e suas funções. Nesse aspecto, de acordo com Saviani (1991), concentram-se com maior intensidade dois posicionamentos: aqueles que defendiam como suas funções básicas o desenvolvimento da pesquisa científica, além de formar profissionais, e aqueles que consideravam ser prioridade a formação profissional. Prioridade na qual passou a prevalecer a tendência tecnicista e a implementação de modelos curriculares estadunidenses em sintonia com o discurso de eficiência e modernização (MELO, 2009).

Como apresentado no capítulo 2, em 1950, Paulo Freire buscou desenvolver uma educação diferente da proposta dos órgãos oficiais, que ainda tinha fortes características da Ditadura Vargas. Em 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e bases (LDB) brasileira, que era a concretização dos esforços dos pioneiros da educação, entre eles, Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho.

Com o golpe militar de 1964, após três anos da instituição da primeira LDB (1961), foram impulsionadas transformações em todo o panorama político, ideológico e educacional do país. Diversos programas de assistência educacional visando à modernização do ensino foram planejados e implementados no Brasil, contando com apoio internacional. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, a influência estadunidense sobre a universidade brasileira se fez sentir de forma mais acentuada. Nesse período era constante a presença de consultores dos Estados Unidos no Brasil, assim como o treinamento de

educadores brasileiros naquele país, constituindo as bases para o desenvolvimento da pesquisa nacional (PAULA, 2009).

A concepção estadunidense foi amplamentedifundida a partir da Reforma Universitária de 1968⁸⁴, atingindo a estrutura organizacionale as finalidades de todas as universidades brasileiras. A ideia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 68, derivando-se dela as categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia e produtividade. O processo educacional fora associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em custo ebenefício (PAULA, 2009).

Por outro lado, nesse mesmo ambiente ditatorial, tecnicista, com práticas de formação baseadas no mercado e formação flexneriana, outros movimentos estavam ocorrendo no campo da saúde. Entre eles merece destaque o que mais tarde veio a ser chamado EPS. Essa experiência formada principalmente por estudantes, professores e profissionais da saúde, num movimento de resistência, buscavaresgatar a militância no cotidiano de formação e de prática em saúde que havia sido desarticulada no período da ditadura.

Movimentos baseados na educação popular, de acordo com Paludo (2015), constituem-se em um “exercício permanente de crítica”. Os militantes desses movimentos alimentaram-se de fontes teóricas entre as quais podem ser citadas a teoria marxista; os autores latino-americanos,entre os quais ganham destaque José Martí (1853-1895), José Carlos Mariátegui (1894-1930) e, especialmente, Paulo Freire (1921-1997), com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da “Pedagogia do Oprimido”; as matrizes da Teologia da Libertação, do sindicalismo, a indígena; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, como Teatro do Oprimido e artes populares.

Concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é

⁸⁴ Através da Lei 5.540/68, foram incorporados os seguintes aspectos: vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas; fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; expansão do Ensino Superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas (o que provocou uma massificação desse nível de ensino); a ideia moderna predominante de extensão universitária (assistencialista); ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido de sua despolitização(PAULA, 2009).

formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015, p. 220).

No campo da formação em saúde, parafraseando Paludo (2015), pode-se dizer que a EPS é um exercício permanente de crítica ao sistema de saúde vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de formação, de gestão e prática no campo.

Para Stotz (2005), a EPS “não é um campo técnico-científico, mas um ‘movimento social’⁸⁵[...], composto de pesquisadores, profissionais e técnicos do chamado setor saúde, e de ativistas, técnicos e lideranças dos movimentos sociais”. Trata-se de um movimento que, em sua heterogeneidade, participa de diferentes visões de mundo (cristianismo, humanismo e socialismo), mas compartilha a abordagem freireana da educação (STOTZ, 2005, p. 10). Contudo não seria um tanto limitador restringir a EPS a um movimento social? Que consequências tal afirmação traria para seu campo teórico?

Eymard Vasconcelos é apontado por Stotz (2005) como o primeiro a caracterizar a EPS como proposta de um movimento social. De acordo com o autor, tal caracterização aconteceu no Congresso da Abrasco realizado, na cidade de Salvador, no ano 2000. O próprio Eymard Vasconcelos, em entrevista transcrita na dissertação de mestrado de Barone (2006, p. 64), diz que “esse nome educação popular e saúde quem deu fui eu [...], quer dizer, num tinha. O pessoal falava educação popular”.

Nos últimos anos, tem sido crescente o número de pesquisas, publicações, dissertações, teses e eventos sobre o tema. Nesse sentido, parece que a EPS é mais que um movimento social ou então um movimento social composto por vários sujeitos, de diferentes culturas que vêm buscando sistematizar seus caminhos, passos, “jeito de fazer” e jeitos de conhecer. Para STOTZ, DAVID & WONG-UM (2005), sistematizar os passos desse movimento e buscar teorizá-lo dentro do contexto de ação que é a fonte de aproximação da vida social tem sido traço marcante na prática de profissionais, técnicos e professores/pesquisadores da área da saúde, com a participação de ativistas e militantes de movimentos sociais. Porém, a recusa em teorizar fora do contexto da ação também acarreta limitações e impõe desafios.

⁸⁵ “Por movimentos populares compreendemos todas as formas de mobilização de todos os indivíduos das classes populares diretamente envolvidos no processo de produção, quer nas cidades quer na província. Os movimentos populares incluem as associações de vizinhança (bairro) na periferia, os clubes de mães, as associações de bairros de lata (favelas), os grupos de ocupação ilegal de terras, as comunidades de base (cristãs), os grupos organizados em torno da luta pela terra e outras formas de combate e ainda as organizações populares. Em virtude da sua própria natureza, esses movimentos têm um claro caráter de classe dadas as categorias ocupacionais dos seus membros” (SILVA, 2007, p.84).

Essa inquietação explicitada pelos autores mencionados é também uma inquietação que me acompanha desde o momento em que conheci a educação popular e comecei a pesquisar sobre EPS. Pistas dessa inquietação serão trazidas em alguns momentos do próximo capítulo.

O campo teórico e da prática que hoje conhecemos por EPS teve início em 1970, a partir das experiências de intelectuais, profissionais e população que tinham relação com a educação e saúde e com a educação popular. Essas experiências eram variadas e desenvolviam-se junto às CEBs da Igreja Católica, de profissionais de saúde com movimentos populares, ações de sindicatos e trabalho com prefeituras. Surgiram os serviços comunitários de saúde, como o já citado MOPs (BARONE, 2006).

O começo da trajetória da EPS foi marcado por um

sentimento de inconformismo em relação ao mundo em que se vive; fascínio frente à experimentação e as possibilidades de construir algo junto com as classes populares; vontade de saciar dúvidas e ansiedades sobre os porquês das injustiças da pobreza; identificação com publicações da esquerda e grupos da sociedade civil que possuem discussão política; grande satisfação em ouvir mais do que falar; [...] entusiasmo ao se perceber num processo de aprendizado; enorme vontade de partilhar os novos conhecimentos adquiridos por leituras ou conversas; [...] vontade de agir revolucionariamente; necessidade de se perceber um revolucionário; exultação de alegria ao entrar em contato com histórias de participação popular, dos Círculos de Cultura, de experiências de educação popular que deram certo [...] (BARONE, 2006, p. 65-66).

Diante dessas múltiplas experiências e desejos subjetivos e coletivos é válido ressaltar que a Educação Popular não é uma teoria pedagógica criada por um intelectual ou técnico dos serviços. É, sobretudo, um saber e uma teoria que foram construídos coletivamente, num movimento social de intelectuais, técnicos e lideranças populares engajados na transformação da sociedade, buscando superar as estruturas políticas e econômicas geradoras de pobreza e de opressão, mediante o fortalecimento da solidariedade, da amorosidade, da organização e da autonomia dos diversos sujeitos e de seus grupos (VASCONCELOS, 2011).

Essas experiências e desejos desenvolveram e ganharam força durante a resistência à ditadura militar. Uma importante aliada foi a Igreja católica que favoreceu o engajamento de intelectuais vindos de diversos campos do conhecimento, entre eles intelectuais do campo da saúde oprimidos nos espaços acadêmicos e ainda profissionais desse campo insatisfeitos com as práticas mercantilizadas e tecnicistas dos serviços de saúde (VASCONCELOS, 2013).

Assim, foram criados novos espaços de produção de conhecimento orientados pela Educação Popular, nos quais o engajamento e formas coletivas de partilhar e vivenciar espaços de resistência e luta, juntamente com as classes populares, possibilitavam práticas menos autoritárias na educação em saúde. Tais práticas, até 1970, eram basicamente uma

iniciativa das elites políticas e econômicas e, portanto, subordinadas aos seus interesses, e marcada, principalmente, por ações que impunham às classes populares normas e comportamentos considerados adequados por essas elites. A aproximação do setor saúde com a Educação Popular representava uma tentativa de ruptura com tal situação (VASCONCELOS, 2013).

Na segunda metade da década de 1970, renascem os movimentos sociais, nos quais estão envolvidos a classe trabalhadora, setores populares, estudantes, intelectuais e profissionais de classe média insatisfeitos com as políticas de saúde autoritárias e privatizantes, característica marcante no período da ditadura militar para esse campo (SOPHIA, 2005). O autoritarismo durante o governo militar, ainda que contraditoriamente, criou condições favoráveis para a emergência de uma série de experiências que subvertiam as práticas vigentes na educação em saúde. Paralelamente ao renascimento e à expansão dos movimentos sociais, entre eles o movimento pela Reforma Sanitária Brasileira, ganharam corpo as primeiras experiências de EPS.

Muitos profissionais começaram a se deslocar para as periferias urbanas e para regiões rurais, juntando-se aos movimentos sociais emergentes e em ascensão no desenvolvimento contra hegemônico de práticas educativas em saúde. Começavam a surgir as primeiras experiências de serviços comunitários de saúde desvinculados do Estado, nas quais os profissionais aprendiam a se relacionar com os grupos populares e a organizar ações de saúde integradas à realidade e dinâmica social local. Assim, foram se configurando “iniciativas, na época consideradas subversivas, de busca de soluções técnicas, construídas a partir do diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico” (VASCONCELOS, 2013, p. 10).

Os diferentes movimentos sociais e a própria EPS ganham força significativa a partir da década de 1980, período marcado pelo processo de redemocratização e pela grave crise econômica com a qual o país passou a conviver. Tal fato repercutiu nas condições de saúde da população e, conseqüentemente, na insatisfação dos militantes, profissionais e intelectuais de diferentes setores, especialmente da saúde, ao se depararem com a incapacidade do poder público em lidar com a situação de empobrecimento da população, desemprego, desnutrição, enfim, do agravamento das condições de vida das camadas desfavorecidas econômica e socialmente.

Nesse período conturbado de ditadura, processo de abertura política, redemocratização, crise econômica, crescimento acelerado da inflação, entre outros, os movimentos populares, que já tinham avançado na discussão das questões de saúde, passam a reivindicar serviços públicos locais e a exigir participação no controle de serviços já

estruturados. Como exemplos significativos desses movimentos temos a experiência ocorrida, no início da década de 1980, na Zona Leste da cidade de São Paulo e o Movimento Popular de Saúde (MOPS).

O MOPS foi criado em 1981 e tinha por objetivo articular e fortalecer as lutas de saúde da população e de suas organizações. Ele deriva do envolvimento de grupos populares de igrejas, associações, entre outros que participavam dos Encontros Nacionais de Medicina e Experiências Comunitárias (ENEMECS) nos anos 70. Tais encontros eram promovidos por uma rede composta de profissionais de saúde, estudantes e religiosos (STOTZ, DAVID & WONG-UN, 2005).

Apesar de não ser um movimento de educação popular e saúde, chegou a aglutinar centenas de experiências de grupos populares, envolvendo associações, profissionais de saúde, estudantes e religiosos dos diversos estados brasileiros. Nessa experiência, a educação em saúde estava baseada na interação de conhecimentos e aprendizagem técnica e política para atendimento às demandas de iniciativas populares. Sem construir uma institucionalidade própria, as iniciativas do MOPS contavam com a sólida e ampla rede capilar da Igreja Católica em vários níveis e instâncias, incluindo leigos, padres e freiras nas paróquias locais, até bispos e demais segmentos religiosos identificados com a Teologia da Libertação e as CEBs. Participaram, também, intelectuais remanescentes do MEB, médicos ativistas ligados à Pastoral da Saúde, demais profissionais de saúde vinculados ao chamado novo sindicalismo, e uma multiplicidade de lideranças locais como parte das “comunidades reivindicantes”, articuladas entre si através de redes sociais predispostas à participação (VASCONCELOS, 2013).

Diante de suas experiências, composição em rede e organização como movimento social no campo da saúde, chegou a reivindicar para si a herança da EPS. Todavia, “jamais conseguiu reunir em torno de si as vertentes da educação popular em saúde” (STOTZ, DAVID & WONG-UN, 2005, p. 6).

Com a conquista da democracia política e a construção do SUS, no final da década de 1980, as experiências localizadas de trabalho comunitário perderam sua importância, pois os movimentos sociais passaram a priorizar lutas por mudanças mais gerais nas políticas sociais em detrimento de mudanças e melhorias das diversas práticas de saúde que envolviam o cotidiano das pessoas. Os técnicos que estiveram engajados nesses movimentos passaram a se deslocar para ocupar espaços de gestão e planejamento nas instituições, onde uma convivência permanente com a população é mais difícil e rara. Esses dois aspectos e ainda o desafio do enfrentamento à lógica hegemônica de funcionamento dos serviços, o

questionamento do paradigma flexneriano nas práticas de saúde e de formação profissional vieram fortalecer e expandir o movimento de EPS (VASCONCELOS, 2013).

O movimento de EPS, ao se engajar nessas lutas e desafios no campo da saúde, foi ganhando espaço e simpatia de intelectuais, professores e estudantes universitários, técnicos dos serviços, lideranças comunitárias, entre outros. A aceitação do trabalho vivido e desenvolvido no decorrer dos anos fortaleceu-se e passou a ser um instrumento para a construção e ampliação da participação popular no gerenciamento e reorientação das políticas públicas. Nas palavras de Vasconcelos (2013, p. 110), passou “de uma prática subversiva a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde”.

Assim, baseando-se em pressupostos metodológicos, políticos e nas experiências acumuladas historicamente pelos educadores populares, a partir de 2003, passa a fazer parte da estrutura do Ministério da Saúde uma área “técnica” responsável pela institucionalização dos princípios da EPS, visando orientar as ações, projetos políticos para o setor e, especialmente, a política de educação em saúde (PEDROSA; BONETI; SIQUEIRA, 2011).

Atualmente, a EPS no âmbito do MS está institucionalizada na Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e a Mobilização Social. Esta coordenação faz parte da estrutura organizacional do Departamento de Apoio à Gestão Participativa (Dagep), que está ligada à Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP).

A conquista desse espaço no MS é resultado de movimentos que originaram da criação, em 1998, da Rede Nacional de Educação Popular em Saúde (RNEPS), que tem base institucional de apoio na ENSP, da Fundação Oswaldo Cruz. A RNEPS integra o Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da Abrasco, desde o ano 2000. Entre os objetivos da Rede está a formação ampliada de recursos humanos em saúde na perspectiva da Educação Popular, apuração da metodologia ao atual contexto de saúde, a busca de integração mais intensa entre os diversos profissionais e lideranças populares envolvidos em práticas educativas espalhadas na América Latina (PEDROSA; BONETI; SIQUEIRA, 2011). Assim, em 2009, foi constituído o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS), coordenado pela Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do MS.

Como resultado dos trabalhos do Comitê, em 2013 foi instituída a PNEPS-SUS, Portaria 2.761, de 19 de novembro de 2013, que “reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e efetiva participação no SUS.” (BRASIL, 2013). A EPS deixa de ser uma prática informal, desenvolvida por alguns militantes, e passa a ser uma diretriz teórica e metodológica da política de Educação em Saúde do MS.

4.1. A EPS e a formação dos graduandos dos cursos de saúde

A EPS foi se delineando de acordo com princípios da educação popular de base freireana e de acordo com as necessidades e demandas da realidade do campo da saúde pública no Brasil. Dessa forma, a EPS

contempla uma pedagogia norteada pelo diálogo, pela valorização do saber popular, pelo estabelecimento de vínculos entre profissionais e população, pela problematização da realidade, com vistas a melhorá-la de acordo com as necessidades identificadas. Os profissionais que trabalham com a educação popular visualizam a saúde em uma concepção ampliada, ou seja, não apenas percebendo-a como ausência de doenças, mas considerando a complexidade do processo saúde-doença, que abrange aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, emocionais e espirituais, que envolvem o indivíduo, a família e as coletividades de uma determinada sociedade (BATISTA, 2012, p. 41).

De acordo com o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas (publicado em 2014), no campo da prática e reflexão e da ação em educação popular, produziu-se um conjunto de categorias importantes para orientar as práticas em diferentes setores e em experiências populares e institucionais. Baseado nesse documento, a seguir estão elencadas, de forma sintética, as bases epistemológicas da educação popular:

a) Dialogicidade: o “Diálogo” é o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora, pois é através dele que podemos pensar sobre o mundo, problematizando-o para transformá-lo. É por meio do diálogo que homens e mulheres são livres para “dizer a sua palavra” (STRECK, 2005), de acordo com a sua “leitura de mundo” e, assim, educador e educando podem construir e partilhar novos conhecimentos. Como partilha, o diálogo,

não nivela, não reduz um ao outro. [...] Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. [...] Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de crítica [...] do educando (FREIRE, 2014, p. 162-163).

Assim, o diálogo é disposição de abertura para a compreensão *do* outro, *com*⁸⁶ o outro, é partilha que enrique a leitura de mundo, da *palavramundo* que se constitui na liberdade e respeito ao outro. Nesse sentido, para Shor e Freire (1986), o diálogo pertence à natureza do ser humano, que em sua dialogicidade sela o ato de aprender eo relacionamento entre os

⁸⁶Grifo da autora.

sujeitos cognitivos, possibilitando a atuação crítica para a busca da transformação da realidade.

b)Amorosidade: a amorosidade em Freire pode ser percebida em toda a sua obra, em especial quando suas reflexões abordam a relação homem-mulher-mundo, em que o diálogoapresenta-se permeado pela humildade e esperança.

Segundo o próprio Paulo Freire,

“O ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico (...). Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, p. 45, 1987).

Nesse sentido, amor e diálogo se unem e se nutrem, pois sendo o fundamento do diálogo, o amor é também diálogo. O amor freireano não é uma ato piegas, de aceitação, mas um ato de valentia, constestação e revolução. É a capacidade de superação do amor individualista, é exercício de libertação e transformação. Caso contrário seria possessão, opressão e manipulação.

Aqui um elemento importante ao amor é o respeito. Este não é medo ou temor, mas a capacidade de ver a pessoa como ela é, reconhecendo sua individualidade (FREIRE, 2014). Respeito significa a preocupação de que o outro cresça e se desenvolva como é. Dessa forma, amor, respeito e liberdade se entrecruzam, são interdependentes, se fortalecem no diálogo.

c)Partir da realidade concreta: partir da realidade concreta supõe levantar tanto a leitura de mundo dos educandos quanto os dados objetivos do contexto no qual serão realizadas as práticas sociais e as experiências educativas. Isto é, a educação popular busca romper com uma perspectiva de educação “conteudista” e “bancária”, sem vínculo e relação com a realidade dos sujeitos envolvidos. Devido ao seu forte vínculo com a realidade, ela é, por natureza, uma educação problematizadora que considera a realidade concreta vivida em diferentes espaços e territórios geográficos, culturais, simbólicos, etc. (BRASIL, 2014).

d) Construção do conhecimento e pesquisa participante: no processo educativo, apreender e produzir conhecimento são momentos centrais no ciclo de aprendizagens capazes de articular a teoria e a prática, entre o conhecimento histórico construído e as experiências e saberes dos educandos. A pesquisa é mediada pelo diálogo, pela leitura da palavra e leitura de mundo. Assim, a temática de estudo caminha para o aprofundamento e a construção de um novo saber. Saber este que respeita a experiência originária do cotidiano do povo sem desprezar ou banalisar o conhecimento científico ou acadêmico (BRASIL, 2014).

e) Conscientização: a conscientização é conceito central na ideias freireanas de educação. Apesar de não ser um conceito criado por Paulo Freire, como ele próprio admite, sua criação tem origem na equipe de professores do ISEB, entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro, isebianos citados no capítulo 2.

A conscientização consiste no desenvolvimento da criticidade que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade da ação transformadora, ou seja, consiste no desvelamento da realidade traduzida no movimento de transição da consciência ingênua para a consciência crítica.

Na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] A conscientização [...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Se a conscientização não pode existir sem o ato ação – reflexão, ela é tomada de posse da realidade, é compromisso histórico, é inserção crítica na história, implica que os homens e mulheres assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1979).

A conscientização assim é “práxis”. Para Mayo (2003), exercício da práxis é o exercício de “ganhar distância crítica” em relação à realidade. A conscientização não é fazer fetichismo da práxis, mas reinventá-la repetidas vezes de acordo com a situação e o contexto.

f) A transformação da realidade e do mundo: Paulo Freire (2014) enfatizou que a educação por si só não transforma a realidade e o mundo. Na condição de prática desveladora, a educação sozinha não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva [...] tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente [...] a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 2014, p.142-143).

Freire (2014) faz uma autocrítica de sua abordagem do processo de conscientização na obra *Educação como prática de liberdade*, publicada em 1967. Em sua crítica, diz que o momento de desvelamento da realidade social não é uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. Na obra Paulo Freire reconhece a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação, porém o simples fato de desvelar a realidade não significa sua transformação.

Para Shor e Freire (1986), educação libertadora é uma educação transformadora, na medida em que se insere numa perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade como um todo, voltando-se para a transformação social.

g) Sistematização de experiências e do conhecimento: na Educação Popular, a sistematização é uma espécie particular de criação participativa de conhecimentos teórico-práticos, populares, tradicionais e acadêmicos. A sistematização compartilhada do conhecimento e de experiências torna-se emancipação. (BRASIL, 2014).

Como citado na introdução desta dissertação, segundo Mayo (2008), os princípios freireanos são complexos e demasiadamente absorvidos pela devoradora porta do senso comum (MAYO, 2008). Nesse sentido, corremos o risco de que tais princípios tornem-se meras ideias-força e símbolos que como estrelas-guia iluminam os discursos em EPS. Corremos o risco de que sejam simplesmente repetidas sem crítica e reflexão, como num ritual contemplativo que pouco contribui para a EPS como prática de liberdade, seja no campo da formação seja no cotidiano de serviço.

Numa alusão ao que foi abordado no capítulo 1 sobre a noção de capital em Bourdieu, pode-se dizer que os princípios da educação popular não devem se transformar em capital simbólico (linguístico), em estratégias de distinção que garantem alguns privilégios e publicidade a quem deles faz uso.

O modo de pensar e praticar a formação em saúde com base nesses princípios não deve ter como fim última denúncia acríica dos modelos dominantes, mas sim, um conhecimento profundo das estruturas e ideologias que legitimam esses modelos. Outro objetivo importante seria anúncio das possibilidades contra hegemônicas e, essencialmente, a proposição de táticas de superação do que está legitimado. Em ambos, as palavras, ideias-força e símbolos são instrumentos de batalha, armas e objetos de disputas que, por um lado, marcam as distinções que legitimam a manutenção das estruturas dominantes (BOURDIEU, 1983b), e por outro lado, ideias-força, palavras e símbolos podem também se transformar em instrumentos de superação ou transformação dessas estruturas.

Diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tornam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite “desvelar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 1979, p. 17).

Nessa perspectiva, uma prática comprometida com a EPS, principalmente nos espaços de formação, deve abordar o aspecto dinâmico, dialético e sistêmico dos princípios de educação freireana, envolvendo-os de fato na realidade vivenciada. Dessa forma evita-se a banalização e mistificação de seus usos. Evita-se que o anúncio, segundo Freire (1979), seja simplesmente o anúncio de estratégias ou de um anteprojeto de transformação, pois é na práxis histórica que se tornam projeto de fato.

Palavras, ideias-força e símbolos são instrumentos de luta, conforme Bourdieu (1983b) e Freire (1997), contudo não o são na medida em que apenas a crença e a fé em seu poder fazem delas instrumentos de magia capazes de fazer as transformações necessárias mediante sua simples invocação.

4.2. Interface dos princípios da educação popular e graduação em saúde

Diante da dialetização dos princípios citados acima, o graduando que tem contato com a EPS em seu processo de formação parece estar mais apto a lidar com a complexidade que envolve o processo saúde-doença e todo o contexto que envolve a problemática familiar, cultural, social, política, emocional, entre outras (VASCONCELOS, 2011).

Nesse processo, acredita-se que o graduando tanto é levado, instigado, desafiado a problematizar sua formação como também a problematizar criticamente as políticas públicas de saúde e seu contexto histórico de lutas, disputas e conquistas. Se ele é capaz de problematizar esses aspectos, é provável que também tenha mais condições de lutar e atuar em defesa de um sistema público de saúde mais justo, universal e equalitário.

As práticas de EPS têm ganhado espaço na formação universitária. Nesse âmbito, podem ser citadas as ações realizadas em disciplinas dos cursos de saúde e principalmente de Medicina da Universidade Federal da Paraíba. Alunos dos períodos iniciais têm a oportunidade de se inserir nas comunidades para vivenciar e participar da dinâmica de vida da

população, assim como de suas lutas pela saúde e outros direitos sociais. Tais experiências muito têm contribuído para a formação ética profissional e para a superação do paradigma hegemônico centrado na doença e na cura. (VASCONCELOS, 2013).

Muitas práticas de EPS na formação em saúde têm sido desenvolvidas nas universidades por meio de atividades de extensão. Essas atividades, quando norteadas pela EPS, são denominadas de “extensão popular”, as quais possuem como eixo teórico e metodológico os princípios da educação popular como o diálogo, a autonomia, a troca de experiências, a valorização do saber e a amorosidade (MELO NETO, 2001).

Durante muitos anos, as atividades de extensão eram marginalizadas no meio acadêmico. Atualmente, o número de programas, projetos e cursos de extensão vêm se ampliando, contando inclusive com financiamento do governo federal. Muitos desses projetos estão inseridos nos espaços comunitários, tendo como um dos pressupostos uma maior aproximação dos graduandos com o cotidiano do serviço e a troca de saberes entre a universidade e a sociedade.

Contudo, segundo Vasconcelos (2011), um dos desafios para que a EPS tenha um delineamento mais preciso e se torne uma estratégia essencial de consolidação do SUS, adequação de suas práticas e técnicas de acordo com a realidade da população é a proposição de estratégias para sua incorporação nos cursos de graduação da área de saúde.

Pensar, planejar e praticar a educação popular no campo da formação em saúde é um tanto complexo e desafiador. É possível que isso seja decorrência de dois aspectos fundamentais, a própria natureza dialética e complexa da educação popular. Para buscar a superação desses desafios, torna-se necessário recuperar seu fundamento pedagógico, sua capacidade de reconstrução e reinvenção do pensamento alternativo e revolucionário (MEJIA, 2001).

O outro desafio, de acordo com as análises realizadas no próximo capítulo, são as limitadas reflexões sistemáticas no campo da EPS nos cursos de graduação em saúde. Atualmente, podemos encontrar um número razoável de publicações e pesquisas diversas que abordam o tema EPS, porém, conforme este estudo, contamos ainda com um número bem reduzido de publicações e pesquisas que tratam desse tema especificamente na formação universitária dos cursos de saúde.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Separar mecanicamente o mundo da prática e o mundo da teoria... a teoria não pode separar-se da prática. A teoria é indispensável para a transformação do mundo. Sem a teoria nos perdemos na metade do caminho. Por outro lado, sem a prática nos perdemos no ar. Só através da relação dialética da prática e da teoria podemos nos encontrar, nos perder e nos encontrarmos novamente⁸⁷(FREIRE *apud* DARDER, 2012, p. 114, tradução nossa).

Como já citado, o levantamento bibliográfico de artigos publicados sobre EPS foi feito através do sistema informatizado de busca *Scientific Electronic Library Online*, no portal de periódicos da CAPES e da BVS. Ao serem inseridas as palavras chave “educação popular”, “educação popular saúde”, “saúde”, “formação”, “ensino” foram encontradas 71 publicações. Destas, cinco tiveram como foco de estudo a EPS na formação dos graduandos de saúde.

Os dados coletados foram organizados conforme publicação de Telles Prado e Praxedes(2009). Com base na metodologia de revisão bibliográfica apresentada na publicação citada, foi elaborado um formulário de coleta de dados para ser preenchido com cada artigo, tese, dissertação e textos do livro analisado. Nesse formulário constaram informações tais como título, periódico, ano, autores, formação dos autores, metodologia, referencial teórico e objetivos. Para melhor visualização, foi utilizado o mesmo modelo de tabela apresentado por Telles Prado e Praxedes (2009).

A graduação e pós-graduação dos autores e pesquisadores das produções analisadas foram consideradas importantes para esta pesquisa. Por essa razão os dados com essas informações estão apresentados em gráficos para melhor visualização.

5.1. Artigos publicados em periódicos que fazem referência à EPS na formação universitária dos cursos de saúde

A tabela 1 apresenta a síntese dos artigos que foram lidos na íntegra.

⁸⁷ “Separar mecánicamente el mundo de la práctica y el mundo de la teoría... La teoría no puede separa-se de la práctica. La teoría es indispensable para transformación del mundo... Sin la teoría nos perdemos en la mitad del camino. Per otro lado, sin la práctica, nos perdemos en el aire. Sólo a través... de la relación dialéctica de la práctica y la teoría podemos encontrarnos y, si as veces nos perdemos, nos encontraremos de nuevo en el fin”.

Tabela 1: Artigos com temas sobre EPS na formação dos graduandos em saúde

| Nº | Artigo | Objetivo | Periódico | Volume Nº/Ano | Autor | Formação |
|----|--|---|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|--|
| 1 | A experiência na extensão e a formação acadêmica em fisioterapia | Relatar a experiência de extensão em fisioterapia, que é realizada em uma comunidade periférica de João Pessoa (PEPASF ⁸⁸) e se orienta pelos princípios da educação popular. | Cad. Cedes Campinas | v. 29 n.79 2009 | Ribeiro KSQ | Grad. Fisioterapia Me. Educação / Dra. Educação |
| 2 | Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde | Discutir alguns aspectos teórico-metodológicos que orientam práticas de EPS, indicando que a incorporação desses aspectos potencializam a formação profissional do enfermeiro. | Rev. Bras. Enfermagem | v. 63 n. 1 2010 | David HMSL, Acioli S | Grad. Enfermagem Me. e Dra. Saúde Pública Grad. Enfermagem Me. Ciência da Saúde Dra. Saúde Coletiva |
| 3 | A educação popular na práxis da formação para o SUS | Apresentar parte dos resultados da investigação sobre um curso de extensão universitária que visou contribuir com mudanças na formação para o SUS. | Trab. Educ. Saúde | v. 9 n. 2 2011 | SantorunJÁ Cestari ME | Grad. Enfermagem Me. Enfermagem Grad. Enfermagem Me. e Dra. Enfermagem |

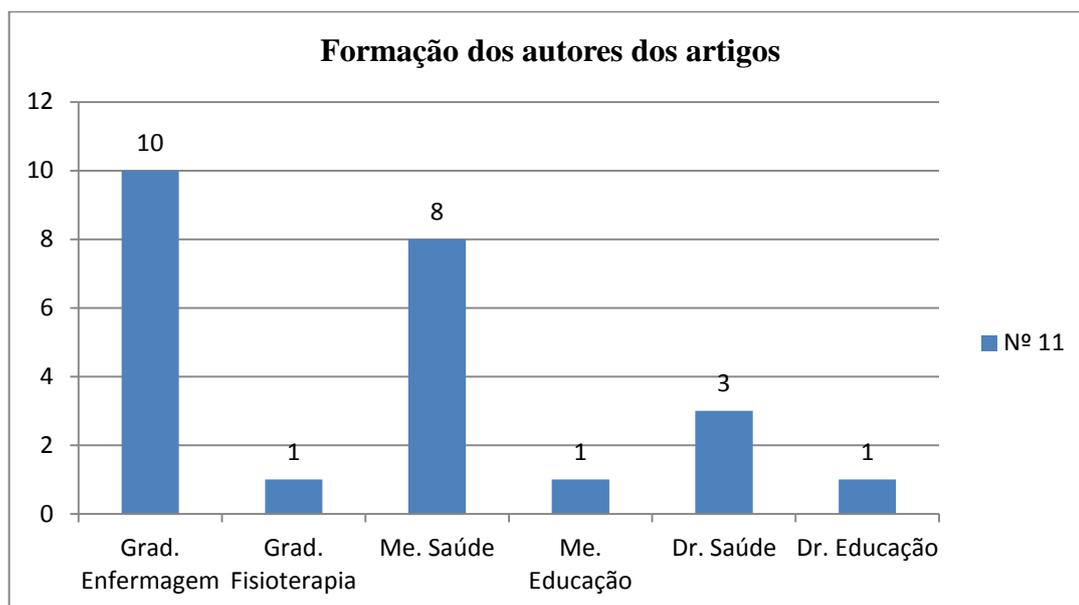
⁸⁸Projeto de Extensão Educação Popular e a Atenção na Saúde da Família que é desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba. Caracteriza-se por ser um projeto interdisciplinar que acompanha os moradores e os movimentos sociais de uma favela da periferia de João Pessoa.

Continuação da tabela 1: Artigos com temas sobre EPS na formação dos graduandos em saúde

| Nº | Artigo | Objetivo | Periódico | Volume Nº/Ano | Autor | Formação |
|-----------|---|---|-----------------------------------|-----------------------|--|--|
| 4 | Abordagens da educação popular na graduação em enfermagem: uma realidade? | Analisar a práxis da educação popular em saúde abordada num curso de graduação em enfermagem de uma universidade de um município do estado da Bahia. | Rev. Baiana de Enfermagem | v. 26 n. 1 2012 | Santana MS, Filho DLG, Santana N | Grad. Enfermagem Me. Saúde Pública Grad. Enfermagem Me. Saúde Pública |
| 5 | O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde | Sistematizar e avaliar a experiência da disciplina Educação Popular em Saúde de um curso de graduação em Enfermagem, que testou inserir Agentes Comunitários de Saúde como discentes. | Interface Comunic. Saúde Educação | 18 Supl 2014 | Amaral MCS, Pontes AGV Silva JV | Grad. Enfermagem Grad. Enfermagem Me. Saúde Pública Grad. Enfermagem Me. Saúde Pública |

Fonte:Da autora

Gráfico 1: Formação dos autores dos artigos apresentados na tabela 1



Fonte: Da autora

De acordo com os dados apresentados no gráfico 1 pode ser percebido que todos os autores dos artigos possuem graduação na área da saúde, e do total 10 são graduados em enfermagem e um em fisioterapia.

Entre os autores, oito são mestres em áreas da saúde e um deles, em educação. Dos autores que possuem doutorado, três são em áreas da saúde e um na área da educação.

Diante desse quadro é possível que a visão dos autores dos artigos seja preponderantemente orientada pelas disposições adquiridas na graduação, pós-graduação e atuação no campo da saúde que, conseqüentemente, é influenciada por essa formação.

Como apresentado no capítulo 1, o *habitus* é uma matriz generativa que preside escolhas anteriores à ação individual ou de um grupo. Ele seria a nossa segunda natureza e, por meio dele, mesmo que sem intenção, são mantidos e reproduzidos interesses de classe social (BOURDIEU, 1983). Nesse sentido, nosso *habitus* seria também uma segunda natureza adquirida em nosso processo de formação profissional que, como disposições duráveis, tenderiam a reproduzir e manter interesses conforme o campo específico dessa formação. Ou seja, nossas formas de pensar, perceber, refletir, julgar e inferir não estão descoladas das disposições inculcadas em nosso processo de formação profissional.

Sendo a educação popular e a educação crítica nutridas pelo diálogo que se fortalece na interdisciplinaridade, como isso seria possível se o conhecimento e a prática da EPS têm sido construídos, quase exclusivamente, por profissionais formados em áreas da saúde, ou

cujo *habitus* e capital têm como principal característica a unidade de conhecimentos, percepções e reflexões marcadas por esse campo específico?

Para Freire, a interdisciplinaridade se estabelece como requisito fundamental para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real (ANDREOLA, 2010). Mais que uma questão teórica, a interdisciplinaridade como prática foi uma preocupação constante de Paulo Freire desde os tempos das campanhas de alfabetização que eram desenvolvidas por sujeitos de vários campos de conhecimento até posteriormente suas atividades como Secretário de Educação de São Paulo.

Tal fato pode ser percebido no capítulo 2 que apresenta como a história da educação popular, desde seu início, tem forte relação com a interdisciplinaridade, uma vez que seja no campo teórico, sejano prático, contou com o protagonismo de estudantes e professores universitários de diversos cursos de graduação.

A interdisciplinaridade, de acordo com pesquisa bibliográfica realizada para a escrita do capítulo 3, também contribuiu sobremaneira com o campo da saúde. Nesse capítulo, de acordo com Sophia (2005), o contato com as ciências sociais, a leitura de textos sobre a organização popular nos países socialistas, sobre Che Guevara, Revolução Cubana e o contato com correntes marxistas ampliaram visões e concepções críticas sobre a questão da saúde no Brasil. A integração interdisciplinar entre intelectuais, estudantes, professores e pesquisadores das ciências humanas, sociais e da saúde contribuíram para o desencadeamento de importantes eventos para o campo da saúde. Entre eles podem ser citados o Movimento da Reforma Sanitária Brasileira e VIII Conferência Nacional de Saúde, que resultaram na criação do SUS.

A diversidade de profissões, de áreas de conhecimento e de pontos de vista fortalecem o diálogo, a reflexão e a crítica. Para Freire (1979), não há diálogo revolucionário na unicidade, ou seja, “como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e dosaber [...]”? (FREIRE, 1979, p. 46).

Nessa perspectiva, o diálogo, sobretudo na verdadeira *Educação como prática de liberdade* não se constrói com pensamentos entre homens e mulheres que partilham os mesmos conhecimentos e ideais, mas se constrói e se consolida a partir da interdisciplinaridade e do respeito mútuo. Assim ele intensifica a práxis, a crítica, a integração teórica, metodológica e prática nos diferentes campos de saber.

5.1.1. Análise e discussão dos artigos da tabela 1

a) Artigo 1 (tabela 1) – “A experiência na extensão e a formação acadêmica em fisioterapia”

Consiste em um relato de vivência no PEPASF, especialmente no que tange ao acompanhamento fisioterápico das famílias beneficiárias. Apresenta uma breve contextualização da formação em fisioterapia, da extensão universitária, da extensão popular e dos pressupostos teóricos de educação popular de base freireana.

Ainda sobre o artigo em questão, a autora relata que

as atividades são realizadas em duas comunidades da periferia de João Pessoa, onde estudantes, divididos em duplas, visitam semanalmente as famílias, buscando conhecer as condições de saúde, problematizando a realidade social em que vivem [...]. Todas as atividades do PEPASF são realizadas em parceria com a associação comunitária local, buscando contribuir com o fortalecimento da mesma. Atualmente, dezessete estudantes dos diversos períodos do curso de Fisioterapia realizam atividades na comunidade duas vezes por semana. [...] e algumas ações mais específicas da profissão. Uma dessas ações é o atendimento fisioterapêutico domiciliar, face à realidade de muitas pessoas residentes nas periferias urbanas excluídas do acesso a esse tipo de atendimento. [...] São realizadas, ainda, atividades com grupos específicos, tais como de coluna, gestantes, idosos, pessoas com diabetes e hipertensão, além de outras atividades educativas coletivas. Considerando a importância de planejar e refletir a ação de forma sistemática, são realizadas semanalmente reuniões de estudo e planejamento e, mais esporadicamente, oficinas de avaliação dos projetos (RIBEIRO, 2009, p. 340).

De acordo com a fundamentação teórica pesquisada, foi percebido que não raras vezes a EPS é reduzida a práticas instrumentais para o desenvolvimento de atividades comunitárias. Esse entendimento pode ser percebido no relato do trecho transcrito acima.

Durante a pesquisa foi também possível perceber que não existe uma maneira única de entender a educação popular, no entanto, as naturalizações e reducionismos muitas vezes nos levam a assumi-la simplesmente como uma ferramenta, um instrumento, técnicas participativas e dinâmicas de grupo a serem aplicadas em projetos e ações educativas escolares ou comunitárias (TORRESCARRILHO, 2013). Nesse sentido, de acordo com (Mejia, 1992), o processo de formação profissional baseado na educação popular converte-se na aprendizagem de dinâmicas e técnicas de grupo para serem empregadas em diferentes atividades.

b) Artigo 2 (tabela 1) – “Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde”

As autoras apresentam um breve histórico da EPS e suas práticas educativas de saúde e discutem aspectos fundamentais do trabalho de enfermagem partindo de sua vivência como

docente na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FENF/UERJ. Relatam que o projeto pedagógico de seus trabalhos tem como eixo norteador a proposta pedagógica de Paulo Freire e suas trajetórias na Rede de Educação Popular e Saúde.

De acordo com as autoras

a concepção [...] de EPS determina que as ações se baseiem em princípios tais como a busca do diálogo e da escuta do outro; tomar como ponto de partida do processo pedagógico o saber anterior das pessoas [...]; atenção e viabilização de momentos de troca de experiências e construção de conhecimento entre o saber técnico e o saber popular [...] A construção compartilhada do conhecimento [...] como uma estratégia metodológica que considera a experiência cotidiana dos atores envolvidos [...]. O desenvolvimento de ações extensionistas junto a grupos sociais populares em determinadas localidades no município do Rio de Janeiro tem sido uma experiência importante para aproximar docentes/estudantes/profissionais de saúde dos vários contextos sociais, culturais e econômicos existentes, facilitando a possibilidade de diálogo e a troca de saberes na perspectiva da educação popular. [...]. Nós enfermeiros envolvidos com a EPS, estamos mudando, e fazer esta mudança dentro do desenvolvimento curricular tem sido uma experiência ao mesmo tempo difícil e gratificante. Este tem sido um processo repleto de contradições e um campo de embates políticos, mas também de estreitamento de laços entre a academia, comunidades e movimentos sociais (DAVID; ACIOLI, 2010, p. 128, 130, 131).

O artigo em questão tem pontos comuns com os outros apresentados (tabela 1). Enfatiza os princípios freireanos de educação popular, aborda sinteticamente sua história a partir de Paulo Freire e se baseia teoricamente, quase exclusivamente, nos mesmos autores. Esse fato aponta para a necessidade de buscar novos estudos, novas reflexões e críticas sobre a educação popular e EPS como concepção teórica, política e metodológica de educação, como possibilidade contra hegemônica de formação e prática em saúde. Aponta para a necessidade de promoção do encontro dialético entre os autores clássicos da educação popular e educação crítica com os novos autores, que têm reinventado e trazido o tema para contextos contemporâneos.

Apesar de ser um artigo que trata da formação, não foram percebidas abordagens de caráter pedagógico ou do campo educacional. Esse aspecto também foi observado nos outros artigos, parecendo haver um esvaziamento pedagógico nessas reflexões sobre EPS na formação. É possível que seja em decorrência do número limitado de páginas permitido para publicação naqueles periódicos. Outra possibilidade é que, conforme consta nas publicações analisadas, sendo seus autores provenientes de graduação na área da saúde, têm pouca familiaridade com conceitos e reflexões próprias de uma formação específica no campo da educação.

Uma reclamação recorrente no Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)⁸⁹ é a escassa reflexão e produção intelectual das pesquisas sobre a dimensão pedagógica da educação popular. No âmbito desse Conselho, o debate em torno da refundamentação da educação popular, particularmente na década de 1990, suscita a crítica de que, apesar de seu caráter educativo, a preocupação política havia deslocado a preocupação teórica e pedagógica (TORRES CARRILLO, 2013). Ou seja, a dimensão política tem ocupado lugar central nas reflexões sobre a educação popular, ficando destinado à dimensão pedagógica um espaço marginal, com reflexões limitadas ou muitas vezes ausentes. A dimensão educativa e pedagógica dentro da educação popular “refere-se às práticas sociais intencionalmente voltadas à formação de sujeitos através da transmissão de valores, conhecimentos e habilidades coerentes com a concepção de mundo de quem as agencia.” (TORRES CARRILLO, 2013, p. 26).

Em toda prática educativa existe uma saber implícito, nem sempre tematizado, que faz parte do acervo cultural da sociedade e que se refere ao “saber educar”, no entanto, à medida que esse saber passa a ser objeto de reflexão, há pedagogia. “O saber pedagógico se refere à tematização explícita sobre por que e para que se educa, com quem e como se educa.” (TORRES CARRILLO, 2013, p. 26). Porém, só a busca de respostas a esses questionamentos não parece ser suficiente. Falar da pedagogia na educação popular é pensar, refletir, reinventar sua intencionalidade, seus âmbitos, conteúdos, metodologias e como são percebidos, refletidos e problematizados seus sujeitos. De acordo com o referido autor, parece que dentro do campo da educação popular ocorre com a pedagogia o que acontece em geral dentro de outros campos: “existe como um saber disperso, fragmentário e em muitos casos, marginal” (TORRES CARRILLO, 2013, p. 27).

A pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo e globalizante. “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, sendo ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. (LIBANEO, 1999, p. 29). A pedagogia, para o autor, é a ciência integradora das várias áreas do conhecimento que se ocupam da educação. Grosso modo, a pedagogia tem por objetivo “cuidar” cientificamente das intencionalidades da ação educativa. Intencionalidades que variam de acordo com o contexto, com os sujeitos, conteúdos, entre outros aspectos referentes à ação educativa.

⁸⁹Movimento de educação popular que, em rede, atua nos processos de acompanhamento da transformação educacional, social, política, cultural e econômica das sociedades da América Latina e do Caribe.

Intencionalidades que têm como objetivo o despertar do desejo de conhecer. Desejo que é primordial para os que aprendem e para os que ensinam. Intencionalidades que educam a inteligência e a sensibilidade, chamando a pensar, a sentir e a criar. (SEVERINO, 2009). Intencionalidades que interrogam além “do que ensinar”, de “como ensinar” e “para quem ensinar”, mas sim,

que seres humanos desejamos formar? que sociedade queremos construir? Que sentido tem o conhecimento que elaboramos? Que vozes despertamos nos estudantes, em cada um e entre eles? [...] Cada aula é um ato de escolha que fazemos: escolha do que vamos ensinar e de como vamos ensinar. Escolha de como chamaremos os alunos a aprender, a pensar, a dialogar. (SEVERINO, 2009, p. 17;34).

Uma questão fundamental para despertar o desejo de aprender é educar a sensibilidade, a percepção e os sentimentos. Sem este desejo dificilmente haverá aprendizagem autêntica e significativa, elaboração de conhecimento, autoria de ideias e de palavras (SEVERINO, 2009).

Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica na formação universitária em saúde seria escutar e viver a complexidade no cotidiano da formação em saúde, nos dando a possibilidade de sentir, pensar, fazer, sistematizar e criticar nossas escolhas práticas e teóricas nesse campo. Nesse sentido, parece necessário recuperar a discussão e dimensão pedagógica da educação popular nos processos e espaços de formação.

c) Artigo 3 (tabela 1) – “A educação popular na práxis da formação para o SUS”

Apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objeto de investigação o curso de extensão universitária “Saúde, educação e política: práxis no SUS”.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2009. O curso foi oferecido na modalidade de disciplina experimental para diversos cursos de saúde. Amorosidade, esperança, diálogo e autonomia estão descritos como os princípios que nortearam essa prática. Esses princípios são refletidos como elementos importantes da práxis educativa e estão norteados pelas seguintes questões:

Como se deu o processo de ensino-aprendizagem no curso? De que forma a dialogicidade, a conscientização e a esperança foram abordadas/praticadas? Quais as potencialidades e as dificuldades dessa práxis? Do ponto de vista dos/as estudantes, quais são os significados dessa vivência no que diz respeito à sua formação?(SANTORUM; CESTARI, 2009, p. 225).

As autoras relatam a metodologia utilizada que, apesar de ser apresentada resumidamente, foi explicitada e teorizada de forma que o leitor pudesse entender os caminhos percorridos. Foi feita uma breve contextualização da Reforma Sanitária Brasileira, movimento que segundo elas deram origem ao SUS, enfatizando que a formação de profissionais da saúde, para que se alcance a concretização dos princípios e diretrizes do SUS, tem sido pensada, discutida e reformulada, mas há muito a progredir.

A educação popular não é apenas uma educação para o povo, mas é, sobretudo, um caminho para a conscientização, uma prática na qual se assume que estamos a favor do povo, contra todas as formas de injustiça e desigualdade [...]. A educação popular, portanto, pode e deve ser assumida também na universidade para a formação de profissionais que virão a atender os usuários do SUS, possibilitando que os estudantes, no caminho do aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver junto, engajem-se na luta por condições mais justas de vida [...] e tenha melhor qualidade de vida. [...]. A formação em saúde tem de problematizar tanto a realidade social quanto a realidade de funcionamento do SUS (SANTORUM; CESTARI, 2009, p. 237, 238).

Foi relatado e problematizado o comprometimento e envolvimento da maioria dos estudantes inscritos no curso. Eles foram levados a refletir sobre a prática, a fim de reorientá-la e foram situados como protagonistas, como sujeitos fundamentais na construção do espaço de ensino-aprendizagem. Nesse espaço, segundo as autoras, os estudantes reaprenderam o que é ensinar e aprender com base na amorosidade, dialogicidade, esperança, entre outros princípios da educação popular.

Como aspectos limitadores relatam que, sendo o curso uma atividade curricular não obrigatória e não remunerada, os estudantes podem ter priorizado a elaboração de atividades das disciplinas curriculares obrigatórias ou os projetos financiados, os quais tinham de cumprir com efetividade. Os estudantes estão habituados com uma “formatação acadêmica” que padroniza atitudes e mercantiliza sua participação na lógica capitalista da ciência - precisam render, produzir mais e mais - o que pode levar à alienação do processo de produção do conhecimento e a um esvaziamento do sentido pedagógico.

Por fim, as autoras enfatizam que o curso oferecido não pode promover sozinho as mudanças necessárias à formação, pois ele é apenas parte de um processo de formação que precisa ser criticado e continuado.

No artigo, além das autoras relatarem a experiência do projeto de extensão ou apresentação do conceito de práxis, elas demonstram comprometimento de fato com a ação-reflexão. O conceito de práxis ganha importância e espaço na teorização do texto, assim como

também, de acordo com a escrita, ganha força cotidiana de reflexão ao que estava sendo proposto e desenvolvido.

A primeira condição para que um ser humano possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. [...] É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. [...] Não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade (FREIRE, 1979, p. 7-8).

É através da experiência nessa relação com a realidade que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode, ao contrário, atrofiá-la. E na medida em que o compromisso com a práxis não é um ato passivo, ele implica conhecimento da realidade. Compromisso e conhecimento quando está fundado cientificamente torna-se emancipação e, conseqüentemente, aperfeiçoamento constante. Vale dizer que isso significa a superação do cientificismo e, por outro lado, superação da visão ingênua, espontaneísta ou puramente fenomenológica da realidade (FREIRE, 1979).

Shor e Freire (1986) afirmam que a ação isolada da reflexão constitui ativismo descuidado. Do mesmo modo, a reflexão por si só, divorciada da ação, constitui teorização vazia (MAYO, 2008). Assim, viver a práxis seria reconhecer nossa incompletude como seres humanos e como profissionais, aqui educadores, que se propõem ao engajamento na luta contínua de refletir sobre si mesmo, sobre a coletividade e sobre a prática pedagógica.

d) Artigo 4 (tabela 1) – “Abordagens da educação popular na graduação em enfermagem: uma realidade?”

Os autores, de forma resumida, falam da história da educação em saúde no Brasil, da educação popular e da EPS que tem origem na insatisfação de muitos profissionais com as práticas mercantilizadas e rotineiras de saúde. São abordados os elementos fundamentais do método da educação popular nas práticas de educação em saúde: o diálogo; a escuta; a valorização do saber anterior das pessoas, saber este intimamente relacionado à sua realidade sociocultural e história de vida, que vão influenciar diretamente no seu processo saúde-doença.

Em seguida, são apresentados os resultados da pesquisa realizada no curso de graduação em Enfermagem de uma universidade pública da Bahia. Foram entrevistados quatro docentes e 10 discentes matriculados nas disciplinas de ‘Enfermagem em Saúde

Coletiva” e ‘Estágio Supervisionado’’. As perguntas da entrevista versavam sobre o sentido do “fazer” educação em saúde; significado da educação popular em saúde; vivências na educação popular em saúde; contribuições da educação popular em saúde para a consolidação do SUS; e Educação Popular como caminho para a formação em saúde.

Constatou-se que os discentes de enfermagem possuem um conhecimento superficial acerca do tema. [...]. Os docentes, porém, demonstram uma aproximação com o tema, como explicitado nos discursos, em razão de experiências vivenciadas no período da graduação. Isto, por meio de contato com a comunidade viabilizado nos componentes curriculares, participação do movimento estudantil, bem como contato teórico, por meio de trabalhos científicos. Ao descreverem a metodologia que utilizam para realizar as atividades de educação em saúde, torna-se explícita a carência de utilização de métodos que permitam uma participação mais efetiva e crítica dos usuários, como proposto na metodologia da Educação Popular (SANTANA, FILHO, SANTANA, 2012, p. 372).

Os autores concluem que é necessário (re)criar espaços para discutir e aprofundar as questões inerentes à conformação de projetos pedagógicos, adotando-se metodologias ativas que contemplem a EPS e reconheçam a relevância dessa estratégia de ensino como um dos caminhos para a consolidação do SUS. O total de docentes entrevistados apontou caminhos a serem percorridos para que os princípios da EPS sejam incorporados à teoria e à prática na formação em saúde. Entre esses caminhos os docentes entrevistados apontam que

privilegiar o contato precoce e constante com a comunidade [...] e fazer com que a consciência da importância do trabalho de EPS perpassasse toda a trajetória acadêmica tanto em atividades teóricas quanto nas práticas e não apenas nos componentes curriculares direcionados para a Atenção Básica (SANTANA, FILHO, SANTANA, 2012, p. 372).

A pesquisa relatada no artigo em questão se propôs a fazer algo bem próximo do que me propus no início de minha pesquisa, que era compreender as percepções e abordagens da EPS nos cursos de saúde da UFVJM. Além disso, esperava obter respostas para apontar estratégias para “conscientizar sobre a importância da EPS na formação dos graduandos em saúde” e ainda “apontar limites e potencialidades para a sua incorporação efetiva na UFVJM”. À medida que ia trilhando o percurso metodológico definido, fui percebendo que o desafiador não era a compreensão da EPS para o “o outro”, mas para mim mesma.

É possível que haja uma proximidade aqui sobre esse desafio encontrado e a citação que Paulo Freire faz de Mariátegui⁹⁰: “Saímos para o exterior, não para descobrir o segredo

⁹⁰José Carlos Mariátegui La Chira (1894-1930) foi um escritor, jornalista, sociólogo e ativista político peruano. Mariátegui destacou-se como um dos primeiros e mais influentes pensadores do marxismo latino-americano no século XX.

dos outros, mas para descobrir o segredo de nós mesmos” (FREIRE, 2011a, p. 125). Trazendo Mariátegui para esta reflexão, o desafio em primeira instância aqui não seria buscar o entendimento ou a percepção do outro em relação ao objeto de pesquisa, mas buscar o próprio entendimento e percepção acerca desse objeto e as complexidades que o envolvem.

Paralelamente, ia ainda amadurecendo uma crítica em relação ao meu posicionamento frente à EPS e ao que eu pensava sobre “sua incorporação na UFVJM”. Muitas vezes, sem perceber tomamos caminhos messiânicos e proféticos.

De acordo com o exposto no capítulo 4 e na análise do artigo anterior (“A educação popular na práxis da formação para o SUS”), a educação popular é práxis libertadora, é reflexão crítica sobre o senso comum, é superação da consciência ingênua e como tal deve ser um exercício constante em nossas escolhas e posicionamentos, seja no campo teórico seja no prático.

e) Artigo 5 (tabela 1) – “O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde” (ACSs)

Os autores relatam a experiência de incluir os ACSs de determinada equipe de saúde da família na disciplina Educação Popular em Saúde. Esta é uma das disciplinas do curso de graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A disciplina foi ministrada a uma turma de 25 graduandos do segundo período de Enfermagem e cinco ACSs e pensada para “suprir a demanda de capacitação dos ACSs com o tema EPS”(AMARAL; PONTES; SILVA, 1550, 2014).

No artigo é abordado, de forma sintética, a história da formação em saúde, suas conquistas e desafios; a história da EPS e as primeiras experiências dos ACSs. Em seguida, são apresentados os resultados e discussão sobre: 1) qualificação dos ACSs em Educação Popular em Saúde: potencialidades e desafios; 2) Qualificação dos graduandos de enfermagem em Educação Popular em Saúde; e 3) A prática pedagógica do ensino da Educação Popular em Saúde para o SUS: dificuldades e potencialidades.

A experiência de ensino, articulando Agentes Comunitários de Saúde e enfermeiros em formação, responde a uma dupla necessidade do SUS: reorientar os processos formativos de cursos de graduação em Saúde, no sentido de formar trabalhadores capacitados para a construção desse sistema; e qualificar os trabalhadores dos serviços para o exercício da EPS, aqui reconhecida como política pública importante à consolidação do SUS (AMARAL, PONTES, SILVA, 2014, p. 1554).

De acordo com o relato, os graduandos estavam no primeiro período do curso. A experiência permitiu-lhes o contato com metodologias ativas, com a realidade comunitária, envolvimento na discussão de textos e conhecimento/problematização da realidade dos serviços de saúde. “Era o campo científico da universidade buscando desenvolver um aluno crítico e reflexivo” (AMARAL; PONTES; SILVA, 2014, p.1552). Entre as potencialidades relatadas está a aproximação dos graduandos com a realidade dos serviços de saúde do SUS, em especial, do PSF, e com as condições de vida da população que habitava um bairro periférico e favela do município. Tal fato favoreceu a compreensão dos alunos de que os problemas de saúde não estão apenas relacionados à ausência de doenças, mas envolvem trabalho, moradia, alimentação, transporte, lazer, acesso a bens e serviços, entre outros.

A disciplina Educação Popular e Saúde contribuiu para a formação de um aluno crítico e reflexivo, capaz de conhecer e intervir no processo de produção dos serviços de saúde, com vistas a atender as necessidades sociais e a assumir um compromisso ético e político com a construção e consolidação do SUS (AMARAL, PONTES, SILVA, 2014, p. 1553).

Entre as fragilidades foi apontado que essa articulação universidade e SUS, no caso específico, estudantes de graduação e ACSs, não é uma tarefa fácil e se constituiu em um desafio para os docentes. Entre as dificuldades está a falta de apoio da gestão do SUS,

que apenas autorizou que os ACSs participassem dos encontros, mas não forneceu auxílio ao seu deslocamento para os encontros em sala de aula, na universidade; não incentivou a expansão dessa capacitação a outros agentes do município; não dialogou com a universidade sobre a importância da proposta para o SUS. Isso reflete a incipiência/falta de uma política de educação permanente do SUS municipal para seus trabalhadores e aponta a necessidade de haver uma maior parceria entre a gestão do sistema e a academia (AMARAL, PONTES, SILVA, 2014, p. 1554).

No artigo em questão parece prudente refletirmos especialmente sobre esta última citação: a falta de apoio da gestão; falta de diálogo da gestão do SUS em relação à importância da oferta da proposta e; incipiência e falta de uma política de educação permanente.

McLaren (1997) nos convida a refletir sobre as resistências encontradas quando vamos para algum campo desenvolver nossas práticas “bem intencionadas”. Mesmo que “bem intencionadas”, nossas práticas carregam o peso dos valores e perspectivas inerentes às nossas condições de classe. Ou ainda, como abordado no capítulo 1, para Bourdieu nossas práticas

não são neutras, não estão descoladas de nosso *habitus* de nossa posição no campo ao qual pertencemos ou representamos.

Mais que falar das resistências e dificuldades encontradas, McLaren (1997) sugere encará-las e compreendê-las para além de efeitos indesejáveis ou inesperados. Assim, a resistência é a falha do outro em relação ao que proponho ou seria um exercício que define e ativa um limite entre minhas propostas e a realidade cotidiana? Nesse caso específico, a falha seria a falta de apoio da gestão do SUS em relação à proposta apresentada no artigo 5 ou um limite entre a proposta e a real demanda da gestão do SUS? Parece que são questões cujas respostas são difíceis de encontrar, porém a busca por respostas também pode muitas vezes ofuscar nossa direção.

Uma pista para superar o desafio em relação “à falta de apoio” e “falta de diálogo” da gestão do SUS seria situá-la como uma resistência silenciosa que inventa seus próprios modos de empregar subversões e desarticulações à ordem estabelecida. (DE CERTEAU, 2014). Outra pista seria uma reflexão crítica sobre a própria concepção de “diálogo” dos graduandos e discentes universitários envolvidos na experiência relatada.

Sobre “diálogo”, Shor e Freire dizem o seguinte:

penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. [...] Isto é, diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (SHOR e FREIRE, 1986, p. 64).

Somos seres que sabemos o que sabemos e sabemos o que não sabemos, então é por meio do diálogo e refletindo juntos sobre essa “sabedoria” que podemos seguir e atuar juntos para superar os desafios perante a realidade (SHOR e FREIRE, 1986). Esperar o diálogo como produto de aceitação de uma proposta que não foi construída pelos caminhos do diálogo, mas pela ideia “do outro” sobre a realidade, é contradizer o que se constitui de fato como processo de diálogo. Entendo aqui a importância do diálogo entre universidade e a referida gestão do SUS como a conexão entre a “leitura da palavra” e a “leitura de mundo”, tão importantes à educação popular.

Um dos pontos que merecem atenção no artigo é o apontamento de uma “incipiência e ausência de política de educação permanente na gestão do SUS” na equipe de saúde da família em que foi realizada a experiência. A educação permanente em saúde tem-se

transformado em uma “ideia-força”, ocupando de maneira considerável a centralidade não só na formação, mas também na gestão do processo de trabalho em saúde. As referências fundamentais que concebem a educação permanente estão focadas na

centralidade do processo de trabalho e sua abordagem desvinculada das relações sociais de produção; ênfase nos sujeitos individuais e nas relações intersubjetivas, em detrimento das questões de classe; valorização mais das características subjetivas (competências) do que dos conhecimentos formais dos trabalhadores; destaque ao potencial das metodologias mais do que na pertinência dos conteúdos; e subordinação da teoria à prática em vez da unidade teoria-prática (RAMOS, 2010 p. 70).

Segundo essa autora, a ênfase da educação permanente se dá nas microrrelações e nas subjetividades dos trabalhadores, própria do ideário da pedagogia das competências que, não raras vezes, obscurece as determinações mais essenciais do fenômeno que constitui a crise dos serviços de saúde, ou seja, aquelas de ordem econômica e política. Nesse contexto, coloca-se sobre os trabalhadores toda a responsabilidade pelas transformações das práticas de trabalho e, por consequência, da própria reestruturação do sistema.

Atualmente, as políticas de educação permanente afastam-se de sua raiz humanista, de emancipação, de conscientização, de educação popular e crítica para se firmar como formação e aprendizagem que funcionalmente se ajustam e adaptam aos chamados “novos imperativos da economia e da sociedade”. Transformaram-se em programas de qualificação, de capacitação e gestão de recursos humanos (LIMA, 2007, p. 8), pensados e idealizados por autores que se tornaram “gurus” das políticas e propostas de educação permanente, atuando também como consultores, assessores e coordenadores desses projetos na gestão do SUS.

De acordo com Wong Un (2015), o grupo de autores nucleares da educação permanente em saúde no Brasil conta com um conjunto amplo de seguidores, estudantes e professores das graduações e pós-graduações em saúde; residentes multiprofissionais; profissionais dos serviços e da gestão que legitimam suas propostas.

Contudo, a reflexão sobre as políticas públicas de educação permanente em saúde extrapola os objetivos desta pesquisa. Mas, para estudos futuros, autores como Alberto Melo, Licínio Lima, Rui Canário, Ettore Gelpi, Paul Legrand, Peter Mayo, entre outros, constituem-se em importantes contribuições para aprofundamento sobre o tema, sob uma perspectiva dialética e crítica.

Ainda com relação ao artigo 5, entendo que uma experiência que diz estar baseada nos pressupostos da educação popular precisa refletir sobre a coerência de suas opções. Darder (2010) nos chama a atenção para a importância de pensarmos e repensarmos juntos nossas

interpretações das políticas públicas atuais. Educadores que se assumem como críticos devem questionar cuidadosamente suas crenças ideológicas e suas intenções pedagógicas, tomando nota da própria adesão ao *status quo*.

5.2. Teses e dissertações que fazem referência a EPS na formação universitária dos cursos de saúde

NaBDTD, ao serem inseridos as mesmas palavras-chave, foram encontradas 26 pesquisas, entre teses e dissertações. Foram encontradas três dissertações e duas teses que apresentaram no título o tema de interesse. É importante ressaltar que a dissertação cujo título é “Vivenciando a formação para o SUS na práxis da educação popular” tem seus resultados apresentados no artigo “A educação popular na práxis da formação para o SUS”, ou seja, as duas produções versam sobre a mesma pesquisa.

A tabela 2 apresenta a síntese dos resumos das duas teses e três dissertações.

Tabela 2: Teses e dissertações com temas sobre EPS na formação dos graduandos em saúde

| Nº | Modalidade Inst. Ano | Título | Objetivo | Síntese dos resumos | Autor |
|----|------------------------------|--|---|---|--|
| 1 | Dissertação UFRGS 2010 | Vivenciando a formação para o SUS na práxis da educação popular (EP) | Investigar em profundidade o desenvolvimento do curso de extensão universitária Saúde, Educação e Política: práxis no SUS, prática pedagógica que visou contribuir com mudanças na formação para o SUS. | Objeto de pesquisa: Curso de extensão (UFRGS/2009). Estudo de caso. Observação participante no curso com registro em diário de campo. Análise das entrevistas a estudantes participantes. Principais questões: Como se deu o processo de ensino-aprendizagem no curso? De que forma a dialogicidade, a conscientização e a esperança foram abordados/praticados? Quais as dificuldades e potencialidades desta práxis? Do ponto de vista dos estudantes, quais são os significados desta vivência em sua formação? Categorias de análise “A EP na práxis da formação universitária, “Caminhos do conhecimento na formação para o SUS” e “Interfaces entre saúde e educação”. Análise mediante referencial de Paulo Freire. | Santorum JÁ Grad. Enfer. Me. Enfer. |
| 2 | Dissertação UFRGS 2011 | EP, integralidade e formação em enfermagem: o cenário da extensão universitária | Analisar o modo como a EP popular, no cenário da extensão universitária, pode contribuir com o fortalecimento da integralidade na formação em enfermagem. | Objeto de estudo: Projeto de extensão Vepop Extremo Sul ⁹¹ . Análise documental de 9 diários de campo dos estudantes participantes do projeto. Questões norteadoras da análise: Que conhecimentos relacionados com os sentidos da integralidade foram vivenciados no cenário em estudo? Que situações e sujeitos possibilitaram as vivências? Que processos epistemológicos e políticos orientados pela EP contribuíram para a formação em enfermagem? A EP constituiu um caminho possível para a integralidade, para a produção de vínculos afetivos e políticos, dialógicos, que implicam alteridade e nos desafiam a pensar o cuidado como valor ético e político constitutivo da humanização da vida em sociedade. | Isaquiél MR Grad. Enfer. Me. Enfer. |
| 3 | Tese UFPB 2012 | Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular | Analisar a ética nas ações educativas e de cuidado orientadas pela EPS com base na experiência de estudantes do PEPASF e analisar a formação ética de graduandos na perspectiva da EPS, baseado na experiência do respectivo projeto. | Objeto: PEPASF ⁹² . Observação participante. Grupo focal, entrevista, análise de depoimentos de estudantes para compor livro sobre o PEPASF. Sujeitos: 5 docentes; 40 estudantes do PEPASF; 3 extensionistas discentes; 2 lideranças comunitárias; 3 ACSs; 6 moradores da comunidade. Categorias: contato inicial do estudante com a comunidade/formação do vínculo com as famílias; aproximação do estudante a perspectiva ética integralizadora do cuidado familiar; o envolvimento com lutas políticas comunitárias; aprendizado da convivência entre professor e estudante no desenvolvimento do Projeto. Este estudo possibilitou a confirmação de que a ética na perspectiva da EP no cuidado em saúde e na formação envolve principalmente o diálogo e a problematização da realidade e a preocupação com a justiça social e vínculo afetivo como estruturante de ações éticas. | Batista PSS Grad. Enfer. Me. Enfer. Dr. Educ. |

Fonte: Da autora

⁹¹Vivências em Educação Popular no Extremo Sul do Brasil

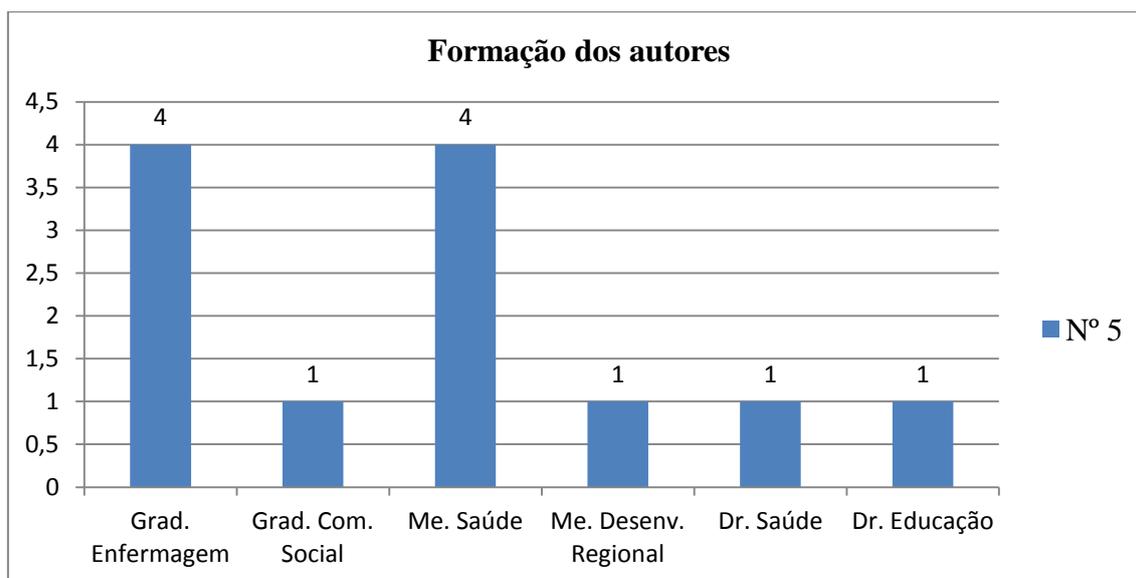
⁹²Comunidade de Maria de Nazaré, João Pessoa/PB

Continuação da tabela 2: Teses e dissertações com temas sobre EPS na formação dos graduandos em saúde

| Nº | Modalidade Inst. Ano | Título | Objetivo | Síntese dos resumos | Autor |
|----|-----------------------------|---|---|--|---|
| 4 | Tese UFPB 2013 | Formação universitária e educação popular: convergências com a espiritualidade e a partir de vivências estudantis na extensão | Compreender o significado da espiritualidade nas práticas de formação universitária orientadas pela Educação Popular, através do estudo da experiência do PEPASF. | Objeto de estudo: PEPASF. Foi realizado estudo transversal, exploratório e descritivo. Os sujeitos: profissionais da saúde que permaneceram pelo menos um ano na Extensão Popular, que concluíram a graduação no período de 2004 a 2012 e que atuam ou atuaram de maneira direta no SUS. Coleta: questionário estruturado, entrevista semiestruturada, depoimentos de 10 estudantes escritos para compor livro sobre o PEPASF. Os resultados: Extensão Popular representa um marco significativo na formação dos profissionais de saúde e que estes têm um grande potencial para o trabalho junto ao SUS. Por outro lado os profissionais egressos da Extensão Popular também enfrentam grandes desafios no mundo do trabalho do SUS. As práticas na Extensão Popular e no trabalho em saúde junto ao SUS, apesar de apresentarem semelhanças, são regidas por perspectivas e interesses diferentes. Portanto, torna-se importante que, ainda na formação em saúde, os estudantes tenham acesso ao SUS numa perspectiva crítica e não puramente idealizada. | Barreto BMVB Grad. Com. Soc. Me. Desenv. Regional Dr. Educ. |
| 5 | Dissertação UFPB 2014 | O trabalho em saúde junto ao SUS a partir da experiência na extensão popular: desafios e potencialidades | Analisar a experiência do PEPASF. | Objeto de estudo: PEPASF. Estudo qualitativo. Observação participante. Coleta de dados: depoimento de 10 estudantes relacionados às suas experiências no Projeto, contidos em um livro sobre o Projeto publicado em 2011. Na análise foi observado os processos vividos e as transformações ocorridas nos estudantes, seus aprendizados significativos, as contradições e os limites das experiências dentro do Projeto, das quais foram identificadas cinco dimensões significativas correspondentes às fases do desenvolvimento do processo de transformação espiritual dos estudantes. Percebeu-se que a transformação espiritual mais importante decorre do vínculo amoroso que os estudantes vão desenvolvendo com os moradores, as famílias e os movimentos dessa comunidade periférica. Nessa pedagogia, geram-se um novo conhecimento científico, interligado às dimensões espirituais dos estudantes, como uma via de construção de conhecimento dentro da Academia, e novas alternativas para uma formação universitária mais humanizada e transformadora. | Leite MF Grad. Enfer. Me. Modelos de decisão em Saúde |

Fonte: Da autora

Gráfico 2: Formação dos autores das teses e dissertações tabela 2



Fonte: Da autora

No gráfico 2, pode ser percebido que quatro dos autores das teses e dissertações têm graduação em enfermagem e um é graduado em comunicação social. Quatro deles fizeram mestrado no campo da saúde, e um em Desenvolvimento regional e Meio Ambiente. Entre os que fizeram doutorado, um foi no campo da saúde e outro no campo da educação. Como apresentado no gráfico 1, há uma predominância quase total de formação no campo da saúde. Este mesmo aspecto foi percebido nos artigos analisados da tabela 1. Os autores são em sua maioria provenientes do campo da saúde.

Vale lembrar o que foi discutido no capítulo 1 sobre a neutralidade. Nossas ações não são neutras, assim nossas opções como educadores e pesquisadores também não o são. Carregamos nossas opções, valores, crenças e significados sobre o mundo e sobre os objetos de investigação. Relembrando Bourdieu (1983), nossa posição e maneira de perceber e criticar a realidade está marcada pelo *habitus*, esta segunda natureza que influencia nossa inserção simbólica e prática em cada campo. Nesse sentido, ao analisar pesquisas em educação popular ou EPS, mais que problematizar (Para quem esse conhecimento é produzido? Para quê? Por quê?), é válido também problematizar: quem são os sujeitos pesquisadores? De onde vêm? De que lugar e posição pesquisam e escrevem? Que campo representam e defendem?

5.2.1. Análise e discussão das teses e dissertações apresentadas na tabela 2

Uma vez que não foram encontradas todas as cinco pesquisas na íntegra (duas dissertações e três teses), não foi possível ir muito além de apenas detectar pontos em comum.

As duas dissertações são provenientes de programas de pós-graduação da UFRGS e as três teses são de programas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Porém, no BDTD não estava identificado o nome desses programas. As duas modalidades de investigação tiveram como objeto de estudo projetos de extensão das referidas universidades, sendo que o objeto das teses foi especificamente o PEPASF. Um ponto comum encontrado no resumo das três teses é que um dos instrumentos de coleta de dados foram os depoimentos escritos por discentes extensionistas e ex-extensionistas para compor o livro sobre o PEPASF. A observação participante foi o recurso metodológico utilizado em duas teses, sendo que, no resumo de uma delas, constava que os dados foram coletados mediante diário de campo.

As duas dissertações utilizaram também a observação, e em uma delas os dados foram coletados mediante diário de campo. Dessa forma, o diário de campo foi o instrumento de coleta de dados dos três trabalhos pesquisados.

McLaren (1997) nos convida a estarmos atentos para evitar abordagens mecânicas nos diários de campo, de modo a evitar que tomemos a prática (o diário) como evidência que por si prova a teoria. Para o autor, diários de campo não podem ser feitos em formato de um instrumento de devoção ou com o objetivo de estimular a apropriação da teoria a partir de sua própria experiência. “A teoria ilumina a prática; e esta informa a teoria, numa relação dialética” (MCLAREN, 1997, p. 49) e não antagônica ou ainda, onde uma está subordinada a outra.

Para ilustrar essa preocupação, McLaren (2004), em entrevista à Revista Espaço Acadêmico, diz detestar seu primeiro livro (*Cries from the Corridor: The New Suburban Ghettos*, 1980, publicado apenas no Canadá). O livro que alcançou o sétimo lugar entre os mais vendidos no Canadá é baseado em seu diário de atividades como professor de escola primária numa região pobre do Canadá. O motivo por não gostar dessa publicação é a maneira como hoje a percebe, ou seja, mais como um relato de eventos, ausente de reflexão teórica, em que personificava muito os problemas dos quais falava. Hoje, depois de ganhar distância crítica, conhecer Paulo Freire e ter se aproximado de outros autores da pedagogia crítica, o autor diz que percebeu que os fatos narrados em uma vivência ou experiência nunca falam por si, devendo “ser

analisados no contexto em que ocorreram e relacionados com outros, inclusive com situações de poder. Ao deixar os fatos falarem por si no livro, também deixei aberto demais para interpretações variadas”.

Neste sentido, um diário de campo poderá ter falhado se não provocar no próprio escritor uma reflexão profunda das hipóteses que estão por trás de suas percepções, concepções e convicções.

Assim, parece que a EPS na formação universitária em saúde tem estado sobremaneira nos espaços de extensão. Parece-me que essa é uma dimensão da EPS que carece de futuras reflexões e interrogações. Seria esse o único espaço dedicado à concepção e à prática de educação que se pretendem inclusivas? Isto é, parece coerente refletir porque a possibilidade de formação baseada na EPS estaria limitada apenas aos participantes dos projetos de extensão. A educação popular tem sido recriada e reconstruída na extensão universitária? São questões instigantes, porém reflexões acerca dessas problematizações específicas no campo da extensão extrapolam os objetivos desta pesquisa.

5.3. Livro: “Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência”

Este livro foi publicado em 2013 e organizado por Eymard Mourão Vasconcelos⁹³ e Pedro José Santos Carneiro Cruz⁹⁴. É composto por 39 textos, escritos por 46 pessoas, entre discentes e docentes, que relatam ou fazem depoimentos sobre as experiências e vivências no PEPASF.

Do total dos textos que compõem o livro foram selecionados seis mediante os seguintes critérios: um texto que se ocupasse da apresentação do livro; um que pretendesse relatar a relevância da extensão popular na constituição de novos espaços para a formação; um que relatasse os ganhos e potenciais contra hegemônicos de formação mediante o PEPASF; um texto que relatasse as fragilidades do PEPASF como

⁹³É professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Mestrado Profissional em Saúde da Família FIOCRUZ/UFPB e na Coordenação de Educação Popular da Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários. É membro da Rede de Educação Popular e Saúde e do Grupo de Trabalho de Educação Popular da ABRASCO.

⁹⁴Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da UFPB. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Enquanto estudante de graduação atuou no PEPASF entre 2003 e 2007. Membro da coordenação do Projeto de Extensão “Práticas Integradas da Nutrição na Atenção Básica em Saúde” da UFPB e da Articulação Nacional de Extensão Popular.

espaço de formação; e um texto que relatasse a relevância da criação de espaços para aprofundamento teórico na EPS dentro do PEPASF.

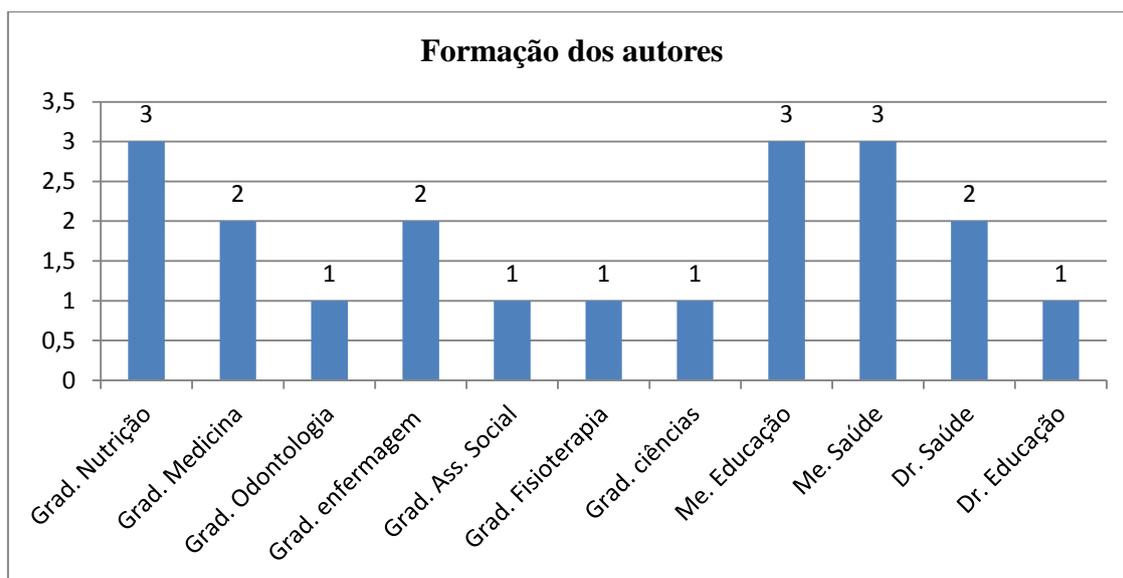
O PEPASF teve início, em setembro de 1997, sob a orientação de Eymard Mourão Vasconcelos, um dos membros fundadores desse projeto e atual professor do Departamento de Promoção à Saúde da UFPB. A iniciativa veio por meio de disciplinas do curso de Medicina, no qual Vasconcelos era professor. O projeto é desenvolvido na comunidade Maria de Nazaré, situada no bairro dos Funcionários III, na cidade de João Pessoa – Paraíba.

Tabela 3: Textos analisados do livro: “Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência”

| Nº | Título | Objetivo | Páginas | Autor | Formação |
|----|---|---|---------|---|---|
| 1 | Um livro escrito por diversas mãos | Apresentar o processo de escrita, construção e conteúdos do livro. | 25-27 | CRUZ, PJSC | Grad. Nutrição / Me. educação |
| 2 | Extensão popular: A reinvenção da universidade | Apresentar e refletir a extensão popular como um dos espaços para experimentação e desenvolvimento de uma educação mais humanizadora e crítica. | 40-61 | CRUZ, PJSC | Grad. Nutrição / Me. educação |
| 3 | Vivência de um estudante da universidade Estadual do Mato Grosso do Sul na comunidade Maria de Nazaré | Relatar a experiência no estágio de vivência no PEPASF. | 205-210 | ARUDA, GO | Estudante Enfermagem |
| 4 | Educação popular e o movimento de transformação da formação universitária no campo da saúde | Apresentar e discutir a formação hegemônica em saúde, bem como apresentar e discutir o PEPASF como alternativa de superação desse modelo. | 362-397 | VASCONCELOS, EM | Grad. Medicina / Me. Educação Dr. Medicina Tropical |
| 5 | O significado da extensão popular para os professores | Apresentar os significados e percepções dos professores envolvidos no PEPASF. | 149-161 | BATISTA, PSS SANTOS, MVNF SOARES, JS MEDEIROS, I | Grad. e Me. Enfer. / Dr. educação Grad. Ass. Social / Me. Educação Grad. Medicina Grad. Odontologia |
| 6 | A realização de cursos para intensificar o debate da UFPB | Apresentar a experiência de realização de cursos para intensificar o debate teórico no PEPASF, bem como os desafios vivenciados nesses cursos. | 265-275 | HOLANDA, CMA LIRA, GA VASCONCELOS, ACCP | Grad. fisioterapia Grad. Ciências /Me. Produtos naturais e sintéticos bioativos Grad. Nutrição / Me e Dr. Saúde Pública |

Fonte: Da autora

Gráfico 3: formação dos autores dos textos apresentados na tabela 3



Fonte: Da autora

O gráfico 3 apresenta a formação dos 11 autores dos textos da tabela 3. Desse total, nove deles têm graduação no campo da saúde, um dos autores é graduado em assistência social e outro, em ciências. Três deles possuem mestrado em educação e três possuem mestrado no campo da saúde. Dos autores que têm doutorado, um é em educação e dois, em áreas do campo da saúde.

Como apresentado no gráfico 1 e 2, a maior parte dos autores dos textos da tabela 3 têm formação no campo da saúde. Assim como nos outros gráficos, nenhum dos autores possui graduação no campo da educação. Vale questionar por que os autores e pesquisadores da EPS não dialogam com profissionais do campo da educação ou especificamente da pedagogia? Que consequências epistemológicas, metodológicas e práticas esse fato tem para a EPS?

Como abordado na análise do artigo 1 (tabela 1), uma reclamação recorrente no CEAAL é a escassa reflexão e produção intelectual das pesquisas sobre a dimensão pedagógica da educação popular (TORRES CARRILLO, 2013). Nas publicações analisadas também foi percebido um esvaziamento pedagógico nas reflexões sobre EPS. É importante ressaltar que a educação é um campo interdisciplinar, que se fundamenta na complexidade de vários campos de conhecimento. Nesse sentido, parece importante refletir por que profissionais, professores, estudantes, pesquisadores e intelectuais da educação não participam das construções teóricas ou das experiências práticas em EPS.

5.3.1. Análise e discussão dos textos apresentados na tabela 3

a) Texto 1 (tabela 3) – “Um livro escrito por diversas mãos”

De acordo com o texto 1(tabela 3), o autor relata que o livro analisado reflete a Universidade em seu processo de transformação, tendo como base os conhecimentos elaborados na experiência do PEPASF.

Serão descritas a criação do Projeto e suas permanentes reinvenções, como suas metodologias e jeitos de conduzir o trabalho social, hoje consolidadas, foram sendo aprimoradas ao longo do tempo e que desafios e dificuldades se impuseram no caminho. [...] Analisou-se o PEPASF como movimento [...] e suas contribuições atuais e futuras para o fortalecimento da Educação Popular na Universidade. Assim, serão refletidas experiências como os Estágios de Vivência realizados, a participação de seus integrantes no Movimento Nacional de Extensão Popular, sua repercussão no movimento de reforma curricular da área de saúde e de transformação do ensino universitário. Além disso, será situada a história de lutas sociais e de organização da Comunidade Maria de Nazaré, considerando-se o impacto do Projeto em sua história (CRUZ, 2011a, p. 26).

Conforme o trecho acima transcrito, esse texto tem como objetivo apresentar o conteúdo do livro e como o mesmo foi construído durante a experiência dos autores no contexto do PEPASF.

b) Texto 2 (tabela 3) – “Extensão popular: A reinvenção da universidade”

O autor aborda que a extensão universitária é constituída por ações criadoras de espaços para experimentação e desenvolvimento de uma educação mais humanizadora e crítica, formando profissionais socialmente comprometidos e fomentando o diálogo da Universidade com os setores mais desfavorecidos da população. Aponta a experiência do PEPASF como uma possibilidade de construir caminhos para a superação do modelo hegemônico de formação em saúde na universidade.

Por outro lado, o autor afirma que

ao defender a Extensão Popular e traçar algumas pistas teóricas sobre este trabalho, é fundamental deixarmos claro que nos afastamos de qualquer radicalismo autoritário. Não pretendemos ver todos os acadêmicos fazendo Extensão Popular, e, muito menos, fazendo-a do mesmo jeito. Em primeiro lugar, ao falar de Extensão Popular, interessa-nos, sobretudo, a ética para onde ela conduz. Não se excluem, portanto, atividades técnicas ou laboratoriais, como nos aperfeiçoamentos tecnológicos (CRUZ, 2011, p. 53).

Na análise do autor, a Extensão Popular visa refletir sobre os modos de produção do conhecimento acadêmico e qual sua função na sociedade. Busca possibilidades e

alternativas que levam a superação do conhecimento científico dominante. As intencionalidades da Extensão Popular lhe asseguram um amplo campo de metodologias, asquais se diferenciarão também, de acordo com a realidade com que setrabalha.

fazer Educação Popular, ou simplesmente estar com o popular, significava resistir à conjuntura hegemônica da Academia, para construir, alternativamente, novos caminhos para o diálogo da ciência com o popular, no enfrentamento das desigualdades sociais(CRUZ, 2011, p. 53, grifo nosso).

Parece necessário interrogar se “simplesmente estar com o popular” é suficiente ou é garantia para a construção de novos caminhos acadêmicos para o enfrentamento das desigualdades sociais

Dar um enfoque primordial à convivência com a cultura popular pode ser um fato “terrivelmente” limitador, pois nesse processo podemos nos inclinar a negligenciar relações fundamentais sobre questões objetivas de classe e modos de produção. Análises que reduzem a lógica hegemônica às relações essencialmente culturais costumam deixar de lado as abordagens das relações econômicas quase intactas (AU; APPLE, 2011).

c) Texto 3 (tabela 3) – Vivência de um estudante da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul na comunidade Maria de Nazaré

Nesse texto, o estudante relata a experiência no Estágio Nacional de Vivência em Extensão Popular (Envepop), organizado pela UFPB no espaço do PEPASF. Para ele o estágio foi um momento fundamental para vivenciar e sentir a realidade fora das rotinas do cotidiano institucional. “Nesse Estágio, pelo contrário, nosso cotidiano e nossas preocupações ficaram totalmente tomados pela intensa experiência de conviver com o outro, com suas mazelas e suas possibilidades” (ARRUDA, 2011, p. 204).

De acordo com o estudante, a experiência que teve duração de 11 dias foi um processo sistemático de observação, interpretação e crítica da realidade, bem como de autocrítica que colaborou com a revisão de seu comportamento como cidadão, estudante e extensionista.

Antes da vivência na comunidade, os estudantes passaram por um período de pré-vivência em que,

ao longo de dois dias, participamos de explicações, debates e dinâmicas, isto é, de momentos lúdicos denominados de “místicas”, que despertaram em nós reflexões e momentos de muita discussão, intercalados por períodos de silêncio, provocados pela intensidade e precisão com que nos tocaram, como pessoas que deveriam parar e pensar (ARRUDA, 2011, p. 205).

Ele descreve detalhadamente que o momento da “mística” foi um momento muito marcante que influenciou todos os outros episódios da vivência.

Relata que, na comunidade, o contato é intenso, pois se hospedam e fazem suas refeições na casa das famílias, fazem rodas de conversa, ouvem os desabaços das famílias, participam de confraternizações, entre outras atividades comunitárias.

Alipode saber como nem todos tiveram acesso à educação formal e que a relação entre moradores e equipe de saúde apresenta vários ruídos de comunicação. Compartilhei bem de perto o sofrimento pela fome, com a falta de segurança e o tráfico de drogas. [...] Vou vendo que aquela comunidade da periferia de João Pessoa é uma extensão de nossa casa, de nosso viver em comunidade, de nosso comportamento como pessoas que lutam e deixam de lutar. Podemos perceber diferenças nas maneiras de ser e fazer no cotidiano, mas, mais forte do que isso, fui tomado por uma percepção muito intensada unidade que nos integrava (ARRUDA, 2011, p. 207).

É inquestionável a relevância de atividades que inserem os estudantes de saúde em ambientes comunitários para que, de alguma forma, se aproximem da realidade vivida nesses espaços de lutas e resistências na busca pelo direito à saúde e melhor qualidade de vida. O processo de formação, de acordo com Mejía (2000), realiza-se em um cenário muito mais amplo que o da “sala de aula” na medida em que cada vez é mais urgente a conexão entre a vida social e cultural e os processos educativos.

Por outro lado, é coerente reconhecer os limites e armadilhas produzidas por práticas e experiências que romanticizam ambientes alternativos de formação, evitando cair no ativismo, no culto local e cultura popular (MEJÍA, 2000).

Viver a educação popular como uma pedagogia do amor é mais que “estar com outro”; viver uma pedagogia da solidariedade é mais que viver no espaço “do outro”. É também questionar até quando e como “eu” estarei com “este outro”? Em que circunstâncias eu estou com “o outro”? Como “o outro” se sente em relação a minha presença? Que contribuições minha vivência promoverá naquele e para aquele “outro”?

A vivência radical de uma pedagogia do amor desafia as fórmulas prescritivas e modelos hegemônicos de formação, buscando novas possibilidades e novos espaços para concretizar a práxis pedagógica. Isso requer a reinvenção de nossa visão radical

não só da formação, mas de uma visão de sociedade que está indiscutivelmente formada por um compromisso democrático com os direitos humanos, justiça social e distribuição radical de riqueza e poder. Nesse sentido, a autora nos chama a atenção para o fato de que uma pedagogia crítica enfrenta as desigualdades e injustiças com táticas e estratégias refletidas, em lugar de ativismo ou romanticização das alternativas escolhidas (DARDER, 2010).

Conforme trecho abaixo, pode ser percebido como o estágio foi de fato marcante para o estudante:

Quando estou em aula na faculdade, costumo citar o estágio, principalmente quando a professora fala de educação em saúde, de extensão, de cuidado humanizado e de relações na prática de trabalho entre profissionais e comunidade (ARRUDA, 2011, p. 209).

Saliento que meu objetivo não é negativizar a experiência de estágio, mas situá-la em um espaço mais amplo de reflexão e crítica, espaço coerente com a práxis da educação popular.

d) Texto 4 (tabela 3) – “Educação popular e o movimento de transformação da formação universitária no campo da saúde”

Vasconcelos aponta diversos ganhos e potencialidades da experiência desse projeto na perspectiva da Educação Popular. Para o autor, o PEPASF aproxima os estudantes e professores das comunidades não só como portadores de um conhecimento técnico significativo, mas também como aprendizes que reconhecem os limites do saber científico, quando se quer compreender e transformar a dinâmica de adoecimento e a luta pela saúde da população. Aprendem a reconhecer a importância da sabedoria presente nas pessoas mais simples, as buscas de soluções para seus problemas e seus diferentes tempos e velocidades, para resolvê-los ou conviver com eles.

Para Torres Carrillo (2013), a educação popular tem um potencial emancipador que reconhece nas práticas e nos saberes provenientes dessas práticas as experiências populares de alternativas de lutas e busca de solução para seus problemas. Segundo esse autor, a pluralidade de contextos, temáticas e interação entre as pessoas envolvidas, na perspectiva de uma pedagogia emancipadora e libertadora, favorece momentos de recriação e reinvenção cotidiana. Consequentemente, isso possibilita a geração de práticas e saberes emergentes que precisam necessariamente ser documentados,

sistematizados e teorizados. Dessa forma, tornam-se objetos de reflexão em favor de uma educação popular na perspectiva de uma pedagogia emancipadora, com capacidade de renovar-se e recriar-se em cada contexto ao qual está inserida.

Potencializar o caráter emancipador da educação popular é incorporar estratégias e critérios pedagógicos para o desenvolvimento e formação de pensamentos críticos. Para o autor, tais critérios se expressam

através de princípios, acordos, valores, normas, propósitos e pautas de ação comuns; envolvem esquemas cognitivos (análise, argumentação, interpretação e avaliação) e valores compartilhados (sensibilidade em relação ao contexto, humildade, abertura cognoscitiva, solidariedade e compromisso) a partir dos quais se apreende a realidade e se orientam ações individuais e coletivas (tomada de decisões, diálogo e solução de problemas) (TORRES CARRILHO, 2013, p. 29).

É inquestionável o valor e a importância da pluralidade de contextos, pessoas envolvidas ou temáticas encontradas em ambientes práticos e de vivência, seja em atividades de extensão, seja em outras realidades, porém apenas essa valorização não é suficiente para uma educação popular emancipadora. Um possível caminho é a “não naturalização” de nosso próprio olhar em relação à realidade, aos contextos, temáticas e pessoas envolvidas em nossas experiências, ou seja, o estímulo à práxis.

Em *Pedagogia do Oprimido*, a práxis é a união entre teoria e prática. Para Darder (2010), práxis é a conexão dialética entre teoria e prática. Não há como reduzir uma a outra ou a uma relação contraditória, elas se complementam mutuamente. Sem a prática, a teoria corre o risco de se perder no tempo, diminuir sua própria validade, assim como a possibilidade de se recriar e autorregenerar. Por outro lado, a teoria ilumina a prática (MCLAREN, 2010), nos alertando para a “não naturalização” da nossa prática.

A teoria como produto de um processo histórico de construção do conhecimento mediante essa pluralidade de contextos, temáticas e pessoas envolvidas é incompleta, contínua e regeneradora. Ela se fortalece, emancipa e gera novos conhecimentos no processo de diálogo, aqui entendido como práxis autogeradora ou espaço onde as pessoas juntas refletem, criticam, afirmam, desvelam, atuam, transformam a própria interpretação coletiva do mundo e constroem novos conhecimentos (DARDER, 2010).

Neste texto 4 (tabela 3), Vasconcelos relata que no PEPASF as visitas familiares periódicas realizadas pelos estudantes extensionistas vão possibilitando a criação de vínculos afetivos de confiança e desolidariedade entre eles, as famílias e a comunidade. Para o autor, isso é possível porque a extensão universitária é uma alternativa mais livre

para experimentar novas formas de intervenção, então baseadas nas aprendizagens e nos valores vivenciados como a compaixão e o agir intuitivo.

O autor dá prosseguimento ao texto dizendo que o envolvimento amoroso entre os profissionais e futuros profissionais de saúde e pessoas em cuidado abre possibilidades de comunicação com maiores chances de pôr em prática os princípios da dialogicidade e amorosidade, tão caros à educação popular.

Darder (2010), ao abordar a questão da amorosidade, o faz para além de uma visão “romanticizada”, emotiva ou meramente otimista. O amor “como ato de valentia, não pode ser piegas” (FREIRE, 1973, p. 45). Nada poderia estar mais longe que isso, pois a amorosidade de base freireana está fundamentada em processos de luta em diferentes espaços. Nessa perspectiva, o amor pode ser alegre, terno e inspirador e, ao mesmo tempo, ser crítico, desafiante, subversivo e insistente. Assim, viver uma pedagogia do amor na formação é desafiar as fórmulas prescritivas e modelos hegemônicos. É nos atrevermos a fazer todas as coisas com sentimento, sonhos, desejos, medo, dúvidas e paixão. Isto requer a reinvenção radical de nossa visão não só da formação, mas de seu próprio espaço, seja na sala de aula, seja em ambientes alternativos, onde os professores e estudantes possam mover-se, audaciosamente juntos, para construir uma visão alternativa de formação baseada na amorosidade revolucionária (DARDER, 2010).

Vasconcelos, no texto 4 (tabela 3), relata que uma alternativa de formação é a extensão popular, um espaço de encontro do estudante com desafios vivenciados no cotidiano de saúde que o motiva a estudar, a conversar com outros professores, a dialogar com o agente comunitário de saúde, com a família e com outros membros da equipe local de saúde. Induz o estudante a recordar leituras anteriores, discutir com colegas, pedir o apoio de líderes comunitários, pesquisar na internet, entre outras atitudes. O conhecimento produzido não está a serviço da “distinção”, do poder, mas da “felicidade humana”.

Fundamental para o conceito de educação popular é a interpretação do diálogo como prática pedagógica de reflexão crítica e ação que nutre a curiosidade e a imaginação dos estudantes para uma capacidade crítica maior de enfrentar dialeticamente o conteúdo de seu estudo e a tarefa de construir o novo conhecimento (DARDER, 2010).

Uma pedagogia revolucionária se estabelece na tarefa de desmistificar e reinventar a realidade através de sua ênfase no diálogo, na crítica e ação transformadora.

Nessa perspectiva, a curiosidade torna-se essencial no processo educativo, uma vez que ela se propõe a ficar frente à realidade, posicionando-se criticamente diante do contexto e das circunstâncias que nos desafiam e nos condicionam. Essa seria a chamada “curiosidade epistemológica” que entende “o pensar crítico” não como uma faculdade, “competência” ou um processo abstrato que surge num vácuo, ou de conversas espontâneas, mas sim, como diálogo lúcido e rigoroso. Essa curiosidade nos levaria a compreender e atuar melhor diante do que Paulo Freire denominou “situações-limite”, ou seja, acontecimentos e realidades emergentes com os quais podemos nos deparar diante de nossa prática (TORRES CARRILLO, 2013).

Na educação popular, reconhecer as “situações-limite”, para além de uma operação cognitiva, é um posicionamento ético e político, fundamentado na “vontade de mudança” e em critérios pedagógicos que nos levam a reconhecer os condicionamentos e limites impostos pela realidade, bem como a possibilidade de superação dessa situação. Dessa forma, as práticas orientadas pelo referencial da educação popular evitam que o educador não caia nem no determinismo fatalista nem no voluntarismo ingênuo (TORRES CARRILLO, 2013).

Ainda no texto 4, Vasconcelos relata que no PEPASF as visitas familiares são feitas por duplas ou trios de estudantes, fato que promove e incentiva a reflexão e o compartilhamento de experiências. Juntamente com os ACSs o estudante passa a atuar como mediador entre a família e os serviços de saúde, passando também a entender esses serviços e seus futuros colegas de profissão de forma crítica, porque percebe que suas ações, no que se refere à resposta às necessidades das pessoas de quem cuida e com as quais está ligado, são limitadas. Ao tentar ajudá-las, aprende sobre os meandros dos constrangimentos institucionais que dificultam um atendimento de qualidade.

Por outro lado “os educadores críticos precisam assumir um papel transformador, dialogizando “o outro” ao invés de tentar representar “o outro”. Ao atuar como mediador entre a família e os serviços de saúde, não é “libertador” que o futuro profissional assumirá o lugar “do outro”, nem o representante na busca de soluções para seus problemas (MCLAREN, 2000a, p.69). Comunidade, profissionais, estudantes e professores precisam problematizar, refletir e dialogar com as políticas públicas e serviços de saúde, bem como com o contexto histórico e a própria sociedade na qual estão inseridos. Para McLaren (2000a), a pedagogia freireana significa a criação de

novas formas de socialização, novos idiomas de transgressão e novas instâncias de mobilização popular que possam guiar o processo de libertação das pessoas.

Nesse sentido, a educação popular como pedagogia libertadora busca contribuir para a formação de pessoas capazes de lutar em defesa de seus direitos. Paulo Freire dizia que “precisamos restaurar nossos direitos inalienáveis”. A luta e a conquista coletiva pelo direito à saúde seria uma dessas restaurações.

Continuando a análise do texto 4 (tabela 3), Vasconcelos aponta que no PEPASF as situações concretas vivenciadas na comunidade são levadas pelos estudantes para debate. Neste espaço as reflexões desenvolvidas desafiam e questionam antigos conhecimentos, estimulando-os a novos aprendizados. O autor afirma que “isso só é possível se o estudante se aproximar da família com a perspectiva da Educação Popular e, não, querendo ensinar como se deve viver corretamente a seres tidos como ignorantes e carentes” (VASCONCELOS, 2011a, p.390).

Diante dessa afirmação é válido questionar se a educação popular é a única possibilidade de reflexão e desafio para novas aprendizagens. É válido questionar se essa não seria uma visão messiânica e iluminista da educação popular. Para Torres Carrillo (2013), a dimensão emancipadora e problematizadora não é patrimônio exclusivo da educação popular. Ela se situa em um campo mais amplo de práticas e teorias críticas e transformadoras que têm como base a filosofia, a sociologia, a teologia, a psicologia libertadora, entre outras.

É coerente salientar outro aspecto que merece reflexão: ao orientar e direcionar as atividades e conhecimentos da educação popular quase exclusivamente às ações de extensão, estudantes e professores não envolvidos encontram-se excluídos de uma possibilidade de formação na perspectiva da educação popular.

Finalizando a análise do texto 4 (tabela 3), Vasconcelos de alguma forma reflete sobre essa questão:

é preciso que as iniciativas concretas, já em andamento, sejam valorizadas e disseminadas para influenciar a formação de todos os profissionais. Não basta que alguns profissionais de saúde saibam atuar de forma criativa e humanizada. É fundamental que esse saber se generalize nas instituições, para que os caminhos administrativos de sua operacionalização sejam encontrados (VASCONCELOS, 2011a, p. 397).

Uma verdadeira mudança institucional só poderá ter seu lugar de verdade mediante o trabalho coletivo (DARDER, 2010). Trabalhando juntos, os professores

podem superar os desafios que impedem o rompimento com as práticas hegemônicas de formação. Para tal superação, alianças suficientemente fortes precisam ser construídas e forjadas coletivamente para que estudantes e professores aprendam juntos, sejam curiosamente impacientes juntos, produzindo algo juntos e resistindo juntos aos obstáculos(DAEDER, 2010).

De acordo com a autora, a história tem mostrado que as estratégias políticas e as lutas por mudança só produzem impactos reais quando se baseiam na luta coletiva. Assim, professores e estudantes, trabalhando juntos, podem restaurar e dar poder à vontade coletiva para desenvolver nossas comunidades e nossas vidas. (DARDER, 2010, p. 61). Dentro desse contexto de solidariedade e coletividade podemos falar e nos mover revolucionariamente, audaciosamente e com coragem para desafiar as práticas hegemônicas tanto da formação como do serviço em saúde.

e) Texto 5 (tabela 3) – “O significado da extensão popular para os professores”

Esse texto teve como objetivo apresentar alguns significados e percepções dos professores envolvidos no PEPASF, especialmente ressaltar pontos de fragilidade e desafios que merecem atenção no desenvolvimento do programa. O caminho metodológico escolhido, segundo suas autoras para apreender tais significados e percepções, foi a entrevista estruturada aplicada a seis professores, que foi gravada, transcrita e analisada pelo agrupamento de respostas.

Os professores entrevistados mencionaram que o paternalismo e assistencialismo apresentados por alguns alunos e professores impedem a plena responsabilização e amadurecimento das famílias envolvidas no projeto. Outra fragilidade“é a visão elitista e oportunista de grande partedos alunos que entra no Projeto” (BATISTA et al, 2011, p. 158).

A educação popular tem a ver com libertação, emancipação, visando e possibilitando a busca “junto com o outro” e não “para o outro” (MCLAREN, 2000a). Como educadores críticos, precisamos questionar constantemente nossas ações e comportamentos, ainda que nos pareçam o mais bem-intencionados possível.

Por outro lado, estudantes com visão elitista nem sempre têm consciência dessa visão e comportamento. Assim, precisam ser entendidos e problematizados em um contexto mais amplo de *habitus*de classe. Com base na reflexão apresentada no capítulo I, a partir de nossa posição na estrutura social incorporamos um conjunto de disposições que passam a nos conduzir diante dos mais variados ambientes de ação.

Estudantes elitistas também precisam (e talvez desejem) ser libertados de sua atual condição. A Pedagogia do Oprimido como “uma ação cultural para a liberdade”, deve visar a libertação não só do oprimido, mas também do opressor, no caso específico, o estudante com “visão elitista”. “A luta contra a opressão é uma luta humana, pela qual temos que construir a solidariedade através de nossas diferenças”⁹⁵ (FREIRE, 1997a *apud* DARDER, 2010, p. 71, tradução da autora).

No texto 5 (tabela 3), um desafio citado pelos professores em relação ao PEPASF é que

conduzir, de maneira pedagógica, libertadora e problematizadora, uma ação de Extensão Popular requer tempo, pois recomenda um cuidadoso planejamento coletivo das ações, uma avaliação crítica processual do ritmo do coletivo e a percepção de eventuais necessidades de formação e aprofundamento teórico por parte do grupo. Na atual conjuntura universitária, exercitar essa dimensão docente, inerente à Extensão Popular, requer que quebrems, com maior contundência, os deveres e as burocracias acadêmicas, que ocupam tanto tempo do docente (BATISTA et al, 2011, p. 158).

Essa quebra das burocracias, na visão dos professores entrevistados, repercute positivamente em relação a outro obstáculo apresentado e sentido na experiência docente no PEPASF: não sucumbir às obrigações da produção de pesquisa científica. Um dos fatores dessa repercussão é apontado como consequência do intenso envolvimento dos extensionistas com a dinâmica comunitária, quando há muito o que fazer e pouco tempo disponível. Assim, “sentar, parar e refletir sobre as ações parece perda de tempo” (BATISTA *et al*, 2011, p. 159). Aqui questiono esse apontamento no seguinte sentido: como seria perda de tempo se entre os princípios da educação popular está a reflexividade, a criticidade e a problematização sobre a prática? A práxis não seria a geradora de novos conhecimentos?

Pensar criticamente exige estar alerta para evitar naturalizar o nosso olhar, convertendo em objeto de reflexão crítica todas e cada uma das operações e práticas mentais, assim como as escolhas que fazemos (TORRES CARRILLO, 2013).

Além do mais, um trabalho em que a teoria e “tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível, transformá-la - esse é um trabalho que não se perde num jogo de ideias.” (FREIRE, 2011a, p. 26). Nesse sentido, parar para refletir e pensar sobre nossa prática não pode ser perda de tempo.

⁹⁵“La lucha contra la opresión era una lucha humana em la que teníamos que construir la solidariedad através de nostras diferencias”.

No texto 5 (tabela 3), outra dificuldade em relação ao PEPASF apontada pelos professores é a ausência de um acompanhamento docente mais rigoroso. Mesmo que sua metodologia enfatize a participação e o protagonismo estudantil, para a construção da autonomia “precisa-se de um acompanhamento docente mais de perto e rigoroso, no sentido freireano de construção coletiva e orientação docente por perto” (BATISTA *et al.*, 2011, p. 160).

Diante dessa dificuldade, parece importante questionarmos nosso entendimento sobre “autonomia”. Segundo Streck (2014), a autonomia não se constitui num vácuo ou em uma só direção, ela encontra na educação popular uma dimensão revolucionária, ao ser compreendida como processo de assunção do ser em conjunto com os outros, isto é, a construção da autonomia está baseada também numa relação de dependência entre educador e educando; relação de dependência que orienta e conduz à autoria da própria existência. Esta relação não é pura transmissão de conhecimento, mas é a partir da autoridade do professor que o estudante entra em seu próprio processo de desenvolvimento de autoria. Nesse sentido, com a educação popular é rompida a visão clássica de autonomia como independência do ser, pois ela é relativa e nunca plena, uma vez que é construída na relação dialética entre educador e educando.

Para Shor e Freire (1986), a ausência ou falta de rigorosidade do professor não contribui para o desenvolvimento da autonomia, pelo contrário, oprime tanto quanto o autoritarismo. Ira Shor e Paulo Freire, no livro dialogado “Medo e Ousadia”, destacam que ao criticarem o autoritarismo e opressão docente não estão caindo num falso e inexistente “não direcionamento” ou “*laissez-faire*” da educação. Para eles, a educação é sempre “diretiva”. “A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva” (SHOR e FREIRE, 1986, p. 30).

Autonomia e autoria também são processos que se constroem diante de uma relação dialética com a teoria. Nessa perspectiva, no texto 5 (tabela 3), outro desafio mencionado pelos professores entrevistados e envolvidos no PEPASF é a necessidade de maior aprofundamento teórico no contexto do projeto. Uma tentativa para superar os obstáculos teóricos e da investigação científica foi a realização de cursos de Educação Popular em Saúde e a constituição de um Grupo de Estudos em Educação Popular, por professores e estudantes do Projeto.

f) Texto 6 (tabela 3) – “A realização de cursos para intensificar o debate da UFPB”

Nesse texto, as autoras relatam também que uma forma de superar esse desafio foi a criação de um grupo de estudos e de cursos para qualificar os estudantes e professores envolvidos com o PEPASF. O objetivo era especificamente aprofundar-se nos princípios e referenciais teóricos da Educação Popular.

Caso não dediquemos tempo para, com calma e paciência, refletir sobre o que fazemos, caímos no sério risco do ativismo social, tão comum no meio popular. A reflexão teórica e a partilha de experiências permitem um aprimoramento das ações e provocam seus sujeitos a observarem “de fora”, com outros olhares e percepções, podendo, então, reorientá-las para sua melhor qualificação, ou mesmo possibilitar que outros atores conheçam essas experiências e se abasteçam com elas (HOLANDA; LIRA; PEIXOTO DE VASCONCELOS, 2011, p. 269).

Essa necessidade de aprofundamento teórico foi percebida nos depoimentos e relatos de vivência/experiência escritos no livro analisado (*Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*). Os autores desses relatos e experiências contam sua história de aproximação com o projeto, as emoções vivenciadas na comunidade, as dificuldades e as superações na vivência, relatam as ações e suas repercussões, entre outros tópicos, quando muitos se assemelham a um memorial.

Mejía (1996) nos convida a superar essa atitude empirista na educação popular que faz da prática não só o único critério de verdade possível, mas também apresenta como se seu conhecimento sobre essa experiência fosse suficiente. Nesse sentido, esvaziar a educação popular de seu acumulado teórico é reduzi-la a praticismo e basismo.

Parece prudente superarmos nossa visão segundo a qual os mundos da prática e da teoria se contrapõem. “Toda vez que a nossa visão é uma visão contraponente desses mundos, cedo ou tarde temos de fazer uma opção por um dos dois” (FREIRE, 2011, p. 86). Ao fazer a opção por um deles, decretamos a redução ou a negação do outro. Assim, ainda que de forma inconsciente, contribuimos para que teoria e prática continuem sendo dois mundos distintos em que cada um tem seus protagonistas. Cada um elege seu mundo como o melhor, ora excluindo o outro de seu mundo, ora impondo-o ao outro. Teoria e prática em polos antagônicos permanecem excludentes e autoritários.

Presos ao ativismo ou praticismo, podemos cair ainda em duas formas de métodos pedagógicos que Gramsci abordou em sua filosofia da práxis: o “dogmatismo” e “espontaneísmo”, pois colocam em perigo o projeto da formação de uma consciência

coletiva. O dogmatismo, como um dos elementos do senso comum, foge da totalidade do fenômeno se atendo a pedaços da realidade e rejeitando o domínio da liberdade para se firmar exclusivamente na defesa da necessidade (TAVARES, 1989).

Gramsci da mesma forma critica educadores que enfatizam a necessidade de deixar fluir sem restrição, ou seja, o espontaneísmo. Este muitas vezes dirige-se a uma interpretação romântica do fenômeno (TAVARES, 1989)

Para Mejía (2000), o senso comum, o empirismo e o espontaneísmo são grandes problemas que têm dificultado a sistematização e avanço da educação popular. O primeiro, que será mais bem abordado no próximo capítulo, tem sido ingenuamente entendido como cada um passar ao outro o que entende e sabe. O espontaneísmo, durante anos, levou à improvisação de um número considerável das ações de educação popular. Já o empirismo condiciona qualquer elemento da ação educativa à prática, tendo esta muitas vezes, um sentido bem restrito. Esses problemas estagnaram durante alguns anos a possibilidade de fundamentar o corpo teórico e prático da educação popular.

Nesse sentido, a educação popular perde seu espaço e coerência como uma pedagogia revolucionária, da reinvenção e subversão para se acomodar na reprodução de critérios e práticas. Contudo Mejía (2005) aponta que a educação popular nos últimos anos tem sentido uma necessidade de se renovar e se reinventar teoricamente e praticamente diante da atual conjuntura neoliberal que discursivamente evita o conflito como forma de defesa da diversidade, não permite evidenciar as desigualdades ao mesmo tempo em que exalta as diferenças e folcloriza as culturas populares.

Por fim, no texto 6 (tabela 3), conforme apontado pelos professores entrevistados, a dinâmica de desenvolvimento do PEPASF está mais próxima de um movimento social do que como um projeto institucional, porém não explicitaram o que queriam dizer exatamente sobre isso.

Para Stotz (2005^a, p. 25), a “educação popular é entendida como uma educação realizada nos movimentos populares, por meio da participação nas lutas nos mais variados espaços e na dinâmica interna das organizações populares”. Trata-se de uma educação política associada à vida cotidiana que é base para a compreensão dos problemas comunitários e ponto de partida da reflexão sobre questões de classe, desigualdade social e questões de poder que refletem, no nível local, a estrutura social e política mais ampla. As pessoas educam-se na ação desenvolvida descobrindo a

solidariedade, a opressão e os caminhos possíveis para transformar a situação encontrada.

Shor e Freire (1986) dizem que o interior de movimentos sociais é um lugar em que há a possibilidade de existência e desenvolvimento de uma educação libertadora. Na intimidade desses movimentos existem aspectos da educação libertadora que algumas vezes não são percebidos. Por outro lado, enfatizam que um fato inegável é a função do espaço acadêmico ou da educação formal na construção do conhecimento, na formação e emancipação de pessoas livres, com autoridade e autonomia. Uma pedagogia radical e revolucionária precisa de bases sólidas na academia.

Diante do levantamento de dados e análises tecidas neste capítulo foi possível perceber que tais bases na academia (não sei se sólidas) têm ocorrido quase exclusivamente no espaço da extensão. Penso que, neste momento em que se fala tanto em mudanças de formação, superação do modelo hegemônico e busca de alternativas contra-hegemônicas, talvez seja também o momento de refletir e questionar por que a educação popular não tem ocupado outros espaços além da extensão. Considerando-a herdeira da pedagogia crítica, nutrida pelas pedagogias revolucionárias e libertadoras (pra não estender em outras pedagogias radicais), torna-se relevante questionar ou desmistificar por que a extensão tem sido um tema e uma prática predominante dentro da educação popular.

6. CONSIDERAÇÕES

“Decifra-me ou te devoro.”

Para relembrar, este trabalho foi norteado pelo seguinte problema de pesquisa: como a educação popular tem sido abordada nas publicações e pesquisas científicas no campo da formação de graduandos da área da saúde?

Na revisão bibliográfica que procurou compreender tal problema, foi percebido que há um número razoável de pesquisas e produções com o tema educação popular e saúde. Porém, foi possível perceber que ainda é incipiente o quantitativo de pesquisas e produções científicas que se dedicam à investigação da EPS no campo da formação de graduandos em saúde.

Diante do levantamento bibliográfico realizado para a coleta de dados, foi identificado que o foco de abrangência nesse campo tem se expressado e ocorrido na extensão popular. Foi possível perceber que a produção e a pesquisa científica sobre EPS tem se desenvolvido com base e, quase exclusivamente, a partir de relatos de experiências, seja no contexto do serviço seja no contexto da formação.

As pesquisas e textos analisados apresentaram um acentuado caráter de divulgação das experiências de EPS, fato que pareceu ter ocupado uma posição de protagonismo em detrimento de uma posição crítica, reflexiva, emancipadora ou regeneradora.

Foi percebido que nessas pesquisas e produções há uma predominância em repetir algumas ideias-força e símbolos da educação popular, tais como “diálogo”, “criticidade”, “reflexividade”, “relação entre teoria e prática” ou “teorização precedida de prática”, “realidade de mundo”, entre outros. Tal persistência parece uma espécie de redundância já naturalizada na concepção de educação popular que conseqüentemente, como já presenciei, tem tomado conta de boa parte dos discursos presentes nas produções escritas, em seminários, encontros e outros eventos sobre o tema.

Sem a intenção de estender em teorização neste momento, no capítulo 1 foi dito que as formas naturalizadas de discursos ou contextos são produtoras do senso comum e conseqüentemente atuam na produção de consensos e como “aquele que faz sentido”, sendo vistas como uma forma “natural” de pensar e proceder em determinado campo (APPLE, 2006). Assim, as formas naturalizadas são um convite ao senso comum.

Por outro lado, foi afirmado nesse capítulo 1 que o senso comum possui um núcleo de racionalidade, ou seja, o bom senso, que é o movimento pelo qual o sujeito assume uma disposição crítica e, com os instrumentos de que dispõe, enfrenta o desafio de refletir por conta própria sobre as coisas. Nesse sentido, o bom senso é um convite à resignação, à reflexão e à tomada de consciência de que aquilo que ocorreu está legitimado deve ser sempre questionado e superado.

Nesse caminho e com base nas leituras e reflexões realizadas para esta pesquisa, parece que diante da grande potencialidade da educação popular nos espaços de formação em saúde, seja no espaço formal da universidade seja no espaço da extensão popular, precisamos resgatar e fortalecer o núcleo de bom senso da educação popular.

Uma possibilidade para esse resgate seria a busca de diálogo com autores que não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo têm reinventado a educação popular e o próprio Paulo Freire. Durante o percurso desta pesquisa foi possível perceber que tal reinvenção tem sido feita por vários autores, que tanto enriquecem a educação popular como também a recriam e regeneram seu acumulado teórico clássico, abrindo novos caminhos e interpretações para a educação popular se inserir em novos espaços. Sem a pretensão de esgotar uma lista de nomes, alguns são aqui citados: os norte-americanos Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple; os europeus Peter Mayo, Licínio Lima, Alberto Melo, Ettore Gelpi, Rui Canário; os latino-americanos, Alfonso Torres Carrillo, Oscar Jara, Marco Raúl Mejía, Antonia Darder, Carlos Alberto Torres, Danilo Streck e Conceição Paludo entre tantos outros brasileiros já conhecidos, como Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Eymard Vasconcellos.

Assim, o diálogo entre os vários autores e educadores que vivenciam a práxis da educação popular abre novas possibilidades tanto teóricas como práticas para concretizar o que Paulo Freire sempre reforçava: “Por favor, não quero ser imitado nem repetido, quero sempre ser reinventado”.

Outro fato percebido nas produções de EPS analisadas é um esvaziamento epistemológico da pedagogia como ciência da educação. É relevante a abordagem educacional da EPS como um ato político e cultural, buscando romper com as estruturas hegemônicas não só na formação como também no serviço e na realidade cotidiana de saúde, principalmente nas comunidades menos favorecidas. São inquestionáveis os aportes e contribuições teóricas, práticas, as críticas e “reflexividades” da EPS para o campo da saúde. Contudo, parece necessário recuperar a compreensão da pedagogia para além de procedimentos metodológicos e instrumentais.

É possível que esse esvaziamento seja em decorrência do fato de que os autores e profissionais que se temocupado da sistematização das experiências de EPS sejam quase exclusivamente da área da saúde. Assim como *ohabitus* de classe está relacionado as nossas crenças, valores, maneira de comportar e estar no mundo, não é diferente nosso *habitus* de formação profissional.

Porém é importante ressaltar que alguns autores das publicações analisadas tinham pós-graduação em educação. Mesmo assim, parece coerente que a educação popular, como campo teórico transdisciplinar, seja refletida e praticada na interação entre as várias áreas do conhecimento e não só por professores graduados em cursos da área da saúde.

Outro fato que merece reflexão é a atenção ou exaltação excessiva em certas iniciativas de valorização das tradições, da cultura popular, do folclore. Seria coerente a uma prática de educação popular que, para além da valorização dessas dimensões, também a situassem em um contexto maior de reflexão e crítica, de forma a evitar que a valorização da cultura e tradições populares não se mantenha em uma posição de generosidade, deixando as coisas como estão. Seria ainda coerente resgatar as contribuições de Bourdieu, Gramsci e de outros autores da educação crítica e posicionamentos de autores como McLaren (2000) e Aplle (2011). Estes autores nos convidam a refletir sobre posicionamentos que camuflam a realidade do “culto ao popular” e frequentemente deixam de lado discussões sobre questões importantes, que marcam e reforçam “distinções” (hierarquias) no interior dos campos como classe, modos de produção, relações de trabalho, entre outras questões ligadas ao capitalismo e neoliberalismo.

Por fim, não posso deixar de mencionar que esta pesquisa gerou resultados concretos que futuramente poderão ser campo empírico para novas pesquisas. O projeto de pesquisa concorreu aos editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e conseqüentemente, após ser selecionado, contou a participação de dois bolsistas, sendo uma graduanda do curso de história e um graduando do curso de medicina, ambos da UFVJM. O envolvimento desses bolsistas no estudo proposto suscitou a criação de um Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Saúde. O grupo está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e é composto por estudantes e professores das ciências humanas e da saúde, da graduação e pós-graduação.

Atualmente o escopo de temas pesquisados pelos participantes do grupo numa interação com a educação popular são: atenção primária à saúde; educação inclusiva; perspectivas de gênero na saúde sexual e reprodutiva; aleitamento materno e práticas alimentares; plantas medicinais; tratamento e prevenção de hipertensão arterial sistêmica e promoção da saúde.

O grupo de pesquisa elaborou e submeteu à Pro-reitoria de Pesquisa e Extensão da UFVJM o projeto de extensão “Educação popular, possibilidade de construção e efetivação das práticas de Promoção da Saúde em Diamantina”. O projeto foi aprovado e tem por objetivo “propor a EPS como uma possibilidade alternativa a um modelo hegemônico de promoção da saúde, incluindo a comunidade como participante ativa na construção e apropriação de suas práticas de saúde”. Outro resultado positivo é que o tema EPS está sendo discutido no Grupo de Estudos em Medicina de Família e Comunidade (GEMFC).

De certa forma, esses resultados parecem indicar que não há, de fato, uma relação de linearidade entre teoria e prática, ou seja, uma ordem de acontecimentos que subordina a teoria a uma experiência ou evidência da prática. Por outro lado, indica que ações práticas também podem ter origem em estudos teóricos.

Para encerrar, porém sem a pretensão de concluir, acrescento que a relevância deste trabalho está no fato de apresentar uma análise que procurou articular e integrar dialeticamente os princípios da educação popular e educação crítica. Por mais que se tenha esforçado, contudo,

o futuro é aberto. A trama não está concluída e suas malhas não têm a simetria e a precisão de uma rede destinada a apanhar peixes. Há nela “descompassos” reveladores não de nosso fracasso, mas de nossa “incompletude”, no sentido de que somos incompletos e temos a capacidade de transcender os limites, de “ser mais” (STRECK, 2001, p. 24).

Nesse sentido, diante dessa “incompletude” e da vontade de “ser e de saber mais”, encerro esta parte com a convicção de que a trama precisa continuar a ser tecida, sobretudo pela complexidade e grandeza que envolve a educação popular e educação crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMARAL, M. C. S; PONTES, A. G. V; SILVA, J. V. O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1547-1558, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601547&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 de fevereiro de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0441>.

ANDREOLA, B. Interdisciplinaridade. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 229-230.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. Porto Alegre; Artmed, 2006.

APPLE, M.; AU, W; GANDIN, L. A. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M.; AU, W; GANDIN, L. A. Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-32

ARANHA, M. L. A. História da Educação e Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

AROUCA, A. S. O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora UNESP/Editora FIOCRUZ, 2003

AU, W; APPLE, M. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, M.; AU, W; GANDIN, L. A. Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 100-113.

BARONE, L. G. O Processo de Construção da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública. Departamento de Endemias Samuel Pessoa. Rio de Janeiro, 2006.

BATISTA, P. S. S. et. al. O significado da extensão popular para os professores. In: VASCONCELOS, E. M. ; CRUZ, P. J. S. (orgs.) Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011. P. 149-169

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983a

BOURDIEU, P. 1983. A arte de resistir às palavras. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983b p. 9-15.

BOURDIEU, P. Razões práticas, sobre a teoria da ação. Campinas. SP: Papirus. 7ª Ed. 1996

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, P. Homo academicus. Tradução de Ivone Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P. A distinção. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, P. WACQUANT, L. As artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes. 2014. P. 17-34.

BRANDÃO, C. R. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/colecao_mec_paulo_freire.pdf. Acesso em 02 de junho de 2015.

BRANDAO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 de junho. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000100003>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 08 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer cne/ces no 1.133, de 7 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília (df). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1133.pdf>, acesso em 12 mar. 2015.

BRASIL. Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política Nacional de Educação Popular em Saúde, 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/11/2013&jornal=1&pagina=62&totalArquivos=168>. Acesso em 10/01/2014.

BRASIL. Cadernos temáticos para o panorama do saneamento básico no Brasil./ Sonaly Cristina Rezende (org.). Brasília: Ministério das Cidades/ Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. 2014.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: Secretaria Geral, 2014a.

CALVINO, I. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

CAMPOS, G. P. Paulo Freire: o homem e o método – um ensaio. In: : Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 63-74, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3279/1980>. Acesso 12 de agosto de 2015.

CANÁRIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANÁRIO, R. (Org.). Formação e situações de trabalho. Lisboa: Porto Editora, 2003, p. 117-143.

CAPRA, F. A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix/ Amana. 1996.

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). Educ. Soc., Campinas , v. 23, n. 78, p. 57-75, abr. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 11 de dezembro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200005>.

CECCIM, R B; FEUERWERKER, L C M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. Physis, Rio de Janeiro , v. 14, n. 1, jun. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 maio 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312004000100004>

CECCIM, R. B. Educação dos profissionais de saúde e compromissos públicos com a integralidade: as disposições do Aprender SUS. In: PINHEIRO; Roseni; SILVA JUNIOR, Aluísio Gomes (Org.). Por uma sociedade cuidadora. Rio de Janeiro: Abrasco, 2010. p. 131-154.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, D. M. V. A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador / Deane Monteiro Vieira Costa. – 2012.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? Revista Novos Rumos. Marília. V. 49, n. 1, p. 117-126. Jan-jun, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>

CRUZ, P. J. S. Apresentando: um livro escrito por diversas mãos. In: VASCONCELOS, E. M. ; CRUZ, P. J. S. (orgs.) Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011. P. 26-33

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

CUNHA, C. De Canudos a Angicos: a ideia de um Brasil alfabetizado e consciente In: Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 1-226, jul./dez. 2013. P. 105-122. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3271/2009>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

DARDER, A. Reinventando Paulo Freire: por uma pedagogia del amor. València. 2010.

DAVID, H. M. S. L; ACIOLI, S. Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 63, n. 1, p. 127-131, fev. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000100021&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000100021>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia. Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonzo Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FAVERO, O. DVD Educação popular, 1947-1966. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>. Acesso em: 15 de set. 2015.

FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. In: Ventorim, S.; Pires, M. F.; Oliveira, E. C. (Orgs.). Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador. Vitória: Editora UFES, 2000. p. 159-179.

FAVERO, O. Movimento de educação de base - MEB. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=419>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

FÁVERO, O; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. Revista Inter Ação, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

FAVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. In: : Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 45-62, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3279/1980>. Acesso 12 de agosto de 2015.

FERNÁNDEZ, T. O grande louco O olhar insubordinado de Simón Rodríguez. Educação sociedade e culturas. Nº 39. PP. 55-75. 2013. Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_T_Fernandez.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2015. Porto. Portugal.

FERRARO, A. R. Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava? In : Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 75-94, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3279/1980>. Acesso 12 de agosto de 2015.

FEUERWERKER, L.C.M.; SENA, R.A. Construção de novos modelos acadêmicos de atenção à saúde e de participação social. In: ALMEIDA, M.J. (Org.). Educação médica e saúde: possibilidades de mudança. Rio de Janeiro: ABEM, 1999. p.47-83

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra [Prefácio]. In: FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 17 edição. São Paulo, 1987

FLEURY, S. Projeto Montes Claros: a utopia revisitada (org.). Rio de Janeiro, Ed. ABRASCO, 1995. Disponível em [.http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2013/10/Projeto-Montes-Claros-a-utopia-revisitada.pdf](http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2013/10/Projeto-Montes-Claros-a-utopia-revisitada.pdf). Acesso em 12 de junho de 2015.

FONSECA, P. C. D. Keynes: o liberalismo econômico como mito. Econ. soc., Campinas , v. 19, n. 3, p. 425-447, dez. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182010000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 out. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-06182010000300001>.

FRANCO, F. Paulo Freire y su obra: influjos ideológicos y postura religiosa. In: TORRES, Carlos Alberto. Lectura crítica de Paulo Freire, materiales para una crítica de La pedagogia problematizadora de Paulo Freire. Institut Paulo Freire Fe España, 2006.

FREDRIGO, F. S.A correspondência de Simón Bolívar e sua presença na literatura: uma análise de O General em seu labirinto de Gabriel García Márquez. História, Franca , v. 28, n. 1, p. 715-755, 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000100025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 2 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742009000100025>

FREIRE, A. M. A. A voz da Esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: Gadotti, Moacir (org.) Paulo Freire: Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília/DF; UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: última entrevista. São Paulo: TV PUC de São Paulo. Disponível <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Video&id=622>, 1997a. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Por uma Pedagogia da Pergunta / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. & HORTON, M. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 88-89.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 de junho. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. Revista trimestral de Debate da FASE. Nº 113. 21-28. 2007. Disponível em <http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

GADOTTI, M. Revista de Informação do Semiárido – RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial

GANDIN, L. A. (s/d). Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. Pedagogia Contemporânea, s/n, s/p.

GERMANO, J. W. Lendo e aprendendo: “a campanha De Pé no Chão”. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982 <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/jwglivro.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

GIOLO, J. O desenvolvimento intelectual como formador de seres humanos livres e sujeitos da história. Revista IHU. UNISINOS. Porto Alegre. Nº 231, v. 7. 2007. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1211&secao=231. Acesso em 25 de setembro de 2015.

GIOVANELLA, L.; STEGMULLER, K. Crise financeira europeia e sistemas de saúde: universalidade ameaçada? Tendências das reformas de saúde na Alemanha, Reino Unido e Espanha. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2014, vol.30, n.11, pp. 2263-2281. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v30n11/pt_0102-311X-csp-30-11-2263.pdf. Acesso em 05 de setembro de 2015.

GÓES, M. De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964): uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/livro_moacyr_de_pe_no_chao_1980.pdf Acesso em: 28 set. 2015.

GONZALEZ, Horacio. Lendo: Benjamin. *Lua Nova*, São Paulo, n. 27, p. 167-170, dez. 1992. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000300008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 11 de dezembro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451992000300008>.

GUERRA, M. Sobre as 40 horas de Angicos. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 21-46. jul./dez. 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3271/2009>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

HOLANDA, C. M. A.; LIRA, G. A.; VASCONCELOS, A.C.C.P. A realização de cursos para intensificar o debate teórico da extensão popular na UFPB. In: VASCONCELOS, E. M. ; CRUZ, P. J. S. (orgs.) *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011. P. 265-270

LAMPERT J. B. Tendências de mudanças na educação médica no Brasil. Rio de Janeiro, 2002. [Tese de Doutorado – Escola Nacional de Saúde Pública].

LIBANEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo. Cortez. 1999

LIBÂNIO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo : Loyola, 1990.

LIMA, L. C. *Educação ao longo da vida; entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. Cortez Editora, São Paulo, 2007.

MACHADO, R. C. F. *Autonomia*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-55

MAYO, P. Antonio Gramsci y Paulo Freire: algunas conexiones y contrastes. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, ISSN 1134-7880, Vol. 1, Nº. 41, 2005, págs. 15- disponível em <https://dialnet.unirioja.es/revista/6580/V/1>. acesso em 14 de maio de 2015.

MAYO, P. *Liberating praxis, Paulo Freire's legacy for radical education and politics*. SensePublishers, AW Rotterdam, The Netherlands. 2008.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Vozes, 1991.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez. 1997

MCLAREN, P. e GIROUX, H. *Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder*. In: McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ed. ArtMed, p. 25-50. 2000.

MCLAREN, P. *Política libertadora e educação superior: uma perspectiva freireana*. in: MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ed. ArtMed, p. 51-82. 2000a.

MCLAREN, P. *Pela abolição da brancura*. Revista espaço acadêmico, n. 32, 2004. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/032/32pc_mclaren.htm. Acesso em 12 de dezembro de 2015

MCLAREN, P. *Un legado de esperanza e lucha*. In: *Reinventando Paulo Freire: por uma pedagogia del amor*. València. 2010. P. 275-282

MEDICI, Andre Cezar. *Financiamento das políticas de saúde no Brasil Bol Oficina Sanit Panam*; 103(6): 571-598, dic. 1987. LILACS | ID: lil-379602. Disponível em: <http://bvsaalud.org/portal/?lang=pt&q=au:%22Medici,%20Andre%22>. Acesso em 02 de outubro de 2015.

MEJÍA, M. R. *Resucita el modelo de la educación como formación del capital humano? La Piragua*, n.30, Panamá, 1992. p. 29-38. Disponível em <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto3.pdf>. acesso em 23 de maio de 2015.

MEJÍA, M. R. *Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución Nómadas (Col)*, núm. 5, 1996 Universidad Central Bogotá, Colombia. Disponível em: <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998010>. Acesso em 30 de agosto de 2015

MEJIA Jimenez, Marco Raul. *Aprofundar na educação popular Para construir uma globalização desde o sul*. In: *Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas*. — Brasília : UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

MEJÍA, M. R. *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo* EducationPolicyAnalysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-31 Arizona StateUniversity Arizona, Estados Unidos. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079> . Acesso em 30 de agosto de 2015

MELLO, M. S. N. *Contribuições e desafios para a formação universitária na área da saúde a partir de uma vivência extensionista interdisciplinar [dissertação] / Mônica de Souza Netto Mello; orientador, Marco Aurélio Da Ros*. - Florianópolis, SC, 2009.

MELO NETO, J. F. *Extensão universitária: uma análise*. João Pessoa: UFPB, 2001.

MILLÁN, F. T.. Un Kairos Teo-pedagógico: Teología de la Liberación como educación popular. In STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). Educação popular: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em 28 de dezembro de 2014.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Evidentemente – Histórias da Educação, Porto, Asa Editores, 2005.

OLIVEIRA, M. T. C. A “Educação ideológica” no Projeto de Desenvolvimento Nacional do ISEB (1955-1964– Rio de Janeiro :PUC-Rio, Departamento de Educação, 2006. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

OLIVEIRA, R. M. A produção do conhecimento em saúde em escala local: repensando a relação entre a investigação científica e a experiência dos grupos populares. 2000. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. ENSP/FIOCRUZ. Disponível em: <http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/4576/2/85.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

PACHECO, J. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Petrópolis. RJ. 2014.

PAIM, J. S.; SILVA, L. M. V. Universalidade, integralidade, equidade e SUS. BIS, Bol. Inst. Saúde (Impr.), São Paulo, v. 12, n. 2, ago. 2010. Disponível em <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122010000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 julho. 2015.

PAIM, J. S. Desafios para a saúde coletiva no século XXI. Salvador: EDUFBA, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7078/1/Paim%20J.%20Desafio%20da%20Saude%20Coletiva.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2015.

PAIM, J. S. O futuro do SUS. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 612, abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2012000400001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2012000400001>.

PAIM, J. S. A Reforma Sanitária e o CEBES. Rio de Janeiro: CEBES, 2012a. Disponível em: <http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2014/11/E-Book-1-A-Reforma-Sanit%C3%A1ria-Brasileira-e-o-CEBES.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

PAIM, J. S. A Constituição Cidadã e os 25 anos do Sistema Único de Saúde (SUS). Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 29, n. 10, p. 1927-1936, out. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2013001000003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 dez. 2015.

PAIVA, C. H. A.; TEIXEIRA, Luiz Antonio. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.21, n.1, jan.-mar. 2014, p.15-35.

PALUDO, C. Popular education as resistance and human emancipation. Cad. CEDES, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, ago. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200219&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770>.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100005>.

PEDROSA, J I S.; BONETTI, O P ; SIQUEIRA, T C A. Educação popular em saúde como política do sistema único de saúde. Rev APS. 2011 out/dez; 14(4): 397-407. Disponível em: <http://aps.ufjf.emnuvens.com.br/aps/article/viewFile/1607/551>

PREISWERK, M. Teologia da Libertação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 392-394

RAMOS, M. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. / Marise Ramos. - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p.

REDIN, M. M. Estética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 165-166.

RIBEIRO, R. A. A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA / - Campinas: UNICAMP, 2006. 375 p. Tese - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Campinas, 2006.

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, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 15 de fevereiro de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000300004>.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SANTANA M.S; FILHO D.L.G; SANTANA N; Abordagens da educação popular na graduação em enfermagem: uma realidade? Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 26, n. 1, p. 363-373, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/6442/5986>. Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

SANTORUM, J. A; CESTARI, M. E. A educação popular na práxis da formação para o SUS. Trab. educ. saúde (Online), Rio de Janeiro , v. 9, n. 2, p. 223-240, out. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 de fevereiro de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462011000200004>.

SARAMAGO, J. Viagem a Portugal. São Paulo. Companhia das Letras. 1997.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação .Educação e Pesquisa, Brasil, v. 32, n. 3, p. 619-634, dez. 2006. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28030/29828>>. Acesso em: 10 jan. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>.

SEVERINO, A. J. Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo. Paulus, 2009.

SHOR, I. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.

SILVA, A. F. G. A busca do tema gerador na práxis da educação popular / Antonio Fernando Gouvêa da Silva; organizadora: Ana Inês Souza. – Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. Disponível em: https://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a_busca_tema_gerador.pdf. Acesso em 27 de julho de 2015.

SILVA, F. C. O fetichismo da mercadoria cultural em T. W. Adorno. Dissertação. 12 de maio de 2012. Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia Artes e Cultura. Programa de Pós-graduação em Filosofia. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2949/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FetichismoMercadoriaCultural.pdf. Acesso em 22 de out. 2015.

SOARES, A. S. Hegemonia política e cultural.A escola pública no jornal estado de minas: 1930-1934. Orientadora: Prfª. Dra. Rosemary DoreHeijmans. Belo Horizonte: 2005. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG.

SOPHIA, D. C. Os intelectuais da saúde e a invenção das utopias. Orientadora: Prfª. Dra. Suely Gomes Costa. Niterói: 2005, 110 folhas. Dissertação de mestrado da Escola de Serviço Social da UFF.

SOUZA, T. A. S. O inato e o apreendido: a noção de habitus na sociologia de Pierre Bourdieu. 2007. 208 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOUZA, E. R. O ISEB: a Intelligentsia Brasileira a serviço do nacional-desenvolvimentismo na década de 1950. *Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)*, v.1, n.1, jan./jul. 2010, p.147-164. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2609-7005-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2609-7005-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 10 de julho de 2015.

STELLA, R. C. R.;PUCCINI, R. F. A formação profissional no contexto das Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de medicina. In PUCCINI, RF., SAMPAIO, LO., and BATISTA, NA., orgs. *A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social* [online]. São Paulo: Editora Unifesp, 2008. pp. 53-69. ISBN 978-85-61673-66-6. Available from SciELO Books .

STOTZ, E.N.; DAVID, H., M.S.L; WONG-UN, J. Educação popular e saúde - trajetória, expressões e desafios de um movimento social. *Revista de Atenção Primária à Saúde, Juiz de Fora*, v. 8, n. 1, p. 49-60, jan.-jun. 2005.

STOTZ, Eduardo Navarro. A educação popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. *Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro*, v. 3, n. 1, p. 9-30, mar. 2005a . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000100002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 01 fev. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462005000100002>.

STRECK, D. R. *Pedagogia no encontro de tempos-Ensaio inspirados em Paulo Freire*. 2001. Ed. Vozes

STRECK, D. R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, D. *Emoções na história da educação popular latino-americana: introdução a uma pedagogia sentipensante*. 36ª Reunião Nacional da ANPED - Goiânia-GO. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt06_trabcomendado_da_nilostreck.pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2016.

STRECK, D. R. *Educação popular e docência*. São Paulo. Ed. Cortez. 2014.

TAVARES, A. J. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo, Editora Unicamp-Cortez Editora, 1989.

TELLES FILHO, P. C. P.; PRAXEDES, M. F. S. Periódicos de enfermagem e administração de medicamentos: identificação e categorização das publicações de 1987 a 2008. *Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto*, v. 17, n. 5, p. 721-729, Oct. 2009 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692009000500020&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de dezembro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692009000500020>.

TORRES CARRILO, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VASCONCELOS, E S. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Caderno de Educação Popular e Saúde. Brasília, DF, 2007. P. 18-29

VASCONCELOS, E. M. Educação popular e o movimento de transformação da formação universitária no campo da saúde. In: VASCONCELOS, E. M. ; CRUZ, P. J. S. (orgs.) Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011a. P. 362-397

VASCONCELOS, E. M. Educação popular na universidade. In: VASCONCELOS, E. M. ; CRUZ, P. J. S. (orgs.) Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011. P. 15-24

VASCONCELOS, E. M. Educação popular em saúde: de uma prática subversiva a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. In STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). Educação popular: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003&lng=en&nrm=iso>.access on 27 Oct. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>.

WONG UN, J. A. De palavras símbolo e de imagens -estrela : sobre “leveza”, “incompletude”, e “ser mais” no mundo pensado e imaginado da Saúde Coletiva. In: GOMES, L. B. (org.) Cuidado e a educação popular em saúde organizador. Porto Alegre : Rede UNIDA, 2015.

ZITKOSKI, Jaime. Dialética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-117.