



CONVERSIDADE

Diálogo entre universidade e movimentos sociais

Reinaldo Matias Fleuri



Reinaldo Matias Fleuri

**Conversidade:
diálogo entre universidade
e movimentos sociais**

Editora do CCTA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁIBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITOR
VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA
LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



DIRETOR DO CCTA
ULISSES CARVALHO DA SILVA
VICE-DIRETOR
FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



CONSELHO EDITORIAL
CARLOS JOSÉ CARTAXO
MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA
JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

EDITOR
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
PAULO VIEIRA

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR
PEDRO NUNES FILHO

DIAGRAMAÇÃO E ARTE DA CAPA
AMANDA PONTES

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

F617c Fleuri, Reinaldo Matias.
Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos
sociais [recurso eletrônico] / Reinaldo Matias Fleuri. - João
Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

Recurso digital (3,76MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-278-4

1. Educação Superior. 2. Movimentos sociais.
3. Educação Popular. 4. Universidade Pública. I. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 378

Elaborada por: Susiquine Ricardo Silva CRB 15/653



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

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

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

Uma de suas frentes de atuação é o apoio ao desenvolvimento de publicações em andamento e republicações

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

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

Sumário

Apresentação

A Conversidade como conceito central na reorientação do fazer universitário e sua construção compartilhada com os grupos populares, as práticas comunitárias e os movimentos sociais.....9

Prólogo.....15

Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais.....19

Conversidade: educação popular em saúde.....69

Conversidade: aprender com os povos originários.....93

Epílogo.....111

Notas de fim.....113

Referências Bibliográficas.....131

Coleção Vepop-Sus.....141

Apresentação

A CONVERSIDADE COMO CONCEITO CENTRAL NA REORIENTAÇÃO DO FAZER UNIVERSITÁRIO E SUA CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA COM OS GRUPOS POPULARES, AS PRÁTICAS COMUNITÁRIAS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Pedro José Santos Carneiro Cruz¹

O contexto de desigualdades sociais e econômicas, opressão e alienação da cidadania percebido hoje em todo o mundo demonstra o quanto as propostas de organização política e educativa em voga na sociedade capitalista não vêm repercutindo na melhoria da qualidade de vida da maioria das pessoas, especialmente daqueles setores mais expostos às barbáries citadas.

Como instituição social mantida graças a financiamento público, espera-se da Universidade contribuições efetivas para a superação desse quadro.

Todavia, em meio às tensões e disputas internas, fazer a Universidade se inserir nessa luta tem se revelado desafiador há

1 Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS, no âmbito da UFPB, por meio do Termo de Cooperação TC 383/2013, celebrado entre essa Universidade e o Ministério da Saúde. Contato: pedrojosecruzpb@yahoo.com.br

muito tempo, tendo em vista coexistirem no campo acadêmico diferentes entendimentos sobre para quê produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, inclusive aqueles cuja intencionalidade está em manter as coisas como estão.

Continuando a história de diversas iniciativas de diálogo universitário com as classes populares, algumas institucionais e a maioria subversivas, práticas de Extensão, de Pesquisa e de Ensino orientadas pela perspectiva pedagógica da Educação Popular apresentam-se como alternativa para a construção de uma nova hegemonia universitária, de outra identidade para o fazer acadêmico, pautado pela ética humanizante e pela emancipação social, humana e política.

Dessa maneira, apresenta-se viva e dinâmica nos dias de hoje realizações educacionais, movimentos e iniciativas que se contrapõe aos modelos educativos dominantes na universidade, mas ao mesmo tempo não negam a relevância da instituição acadêmica e insistem em, por dentro da instituição – seus conflitos, potenciais e limites – construir outros caminhos para a ação extensionista, a formação profissional e a produção científica.

Para adentrar de modo crítico e reflexivo neste campo rico de práticas e saberes, é preciso estudar profundamente o processo de construção do conhecimento, incluindo os caminhos, as possibilidades, os obstáculos, as exigências e os desafios colocados para sua tessitura de um modo orientado para o enfrentamento e a mobilização de esforços para a superação das iniquidades sociais. É mais ainda buscar compreender como é possível trilhar um caminho no qual essa construção de conhecimento se dê de forma respeitosa dos saberes, fazeres, lógicas, culturas, interesses, inquietações, desejos e prioridades dos protagonistas de cada contexto e realidade social. E, para mais, de maneira que inclua tais protagonistas como sujeitos,

tanto quanto os(as) acadêmicos(as), nesse processo, em um movimento reflexivo e de aprendizagem coletiva onde os saberes e práticas – mesmo de origem distintas – ganhem relevância e centralidade na busca por entender melhor a realidade para melhor poder vislumbrar alternativas para a superação de seus problemas e injustiças.

Nessa direção, torna-se essencial, para todas as pessoas interessadas em mergulhar nos processos de reorientação do fazer universitário, conhecer o conceito de *Conversidade*, conforme fundamentado e sistematizado por Reinaldo Matias Fleuri, e assim agregar novas possibilidades teóricas e metodológicas para aprofundar ações, iniciativas e ideias.

Na presente obra, pode-se buscar entendimentos sobre essa categoria central, a *Conversidade*, e conhecer como constitui uma *práxis* acadêmica, como repercute no contexto supracitado e como se articula com a Educação Popular, percebida como caminho possível para a construção processual de outra racionalidade para a universidade, na construção de novas sociabilidades e outras hegemonias.

Nunca será em vão o esforço de compreender categorias teóricas que embasem as práticas acadêmicas emancipadoras, incluindo-se aí as realizações em Extensão Popular. Torna-se cada vez mais necessário refletir criticamente o desenvolver dessas experiências, na busca pela avaliação das metodologias adotadas, por melhores aperfeiçoamentos no diálogo sociedade/universidade, por respostas aos problemas sociais com os quais convive a população e se deparam os extensionistas. Por análises críticas acerca da própria Extensão Popular, em sua luta cotidiana por hegemonias na Universidade, em meio a um campo conflituoso de disputas, na convivência de diferentes projetos de sociedade e função social da Universidade.

Dentre as várias tarefas inerentes ao refletir criticamente a prática extensionista, adentrar no campo da categoria *Conversidade* se revelará central, por permitir qualificar ainda mais a caminhada que estudantes, professores e técnicos acadêmicos empreendem junto aos movimentos e organizações populares, na construção cotidiana de esforços para superação do difícil quadro atualmente vivenciado.

Por esse motivo, o Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS² – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS apoiou com honra e compromisso a publicação dessa obra.

Honra por termos, enquanto Projeto, a oportunidade de poder apoiar a publicação e difusão dessa obra, a qual representa um marco significativo na trajetória longa de esforços e dedicações de trabalho, ação e reflexão do educador Reinaldo Fleuri e dos grupos com os quais atuou na construção cotidiana de novos caminhos para o fazer acadêmico. Os trabalhos de Fleuri e da Rede Mover constituíram um dos pilares, na história da universidade brasileira, para o delineamento insistente, crítico e compromissado de bases teóricas e de abordagens práticas que tornem a universidade pública um espaço verdadeiramente profícuo de sentidos para o exercício de sua função inequívoca: estar ao lado dos setores sociais mais excluídos e, com eles, desvelar processos de resistência, enfrentamento e proposição para superação dos problemas, injustiças e iniquidades.

O apoio a essa publicação nos traz também a ideia de compromisso, uma vez que é função de nosso Projeto, justamente, apoiar a difusão, visibilidade, socialização e sistematização de experiências e de reflexões de diferentes grupos, projetos e programas de Extensão, espalhados em todo o território nacional, ensejando a publicização dos percursos trilhados pela

2 Acesse o Blog do Projeto em www.vepopsus.blogspot.com, o site em www.vepopsus.com e a página do Facebook em <https://www.facebook.com/VEPOPEPS/>

Educação Popular como referencial na formação universitária. Ademais, o VEPOP-SUS tem como compromisso criar e subsidiar a constituição de um rico acervo teórico, metodológico e pedagógico, que seja público e de acesso universal, para os sujeitos das práticas de Extensão orientadas pela Educação Popular, qualificando suas realizações na formação profissional, particularmente no campo da saúde e voltadas ao Sistema Único de Saúde (SUS).

PRÓLOGO

Conversidade é o termo que criei para indicar o modelo de conhecimento desenvolvido mediante o diálogo crítico entre universidade e movimentos sociais.

Esta perspectiva epistemológica surge como alternativa aos modelos de conhecimento que Boaventura de Sousa Santos (2004) chama de *universitário* e *pluriversitário*. O modelo tradicional de *universidade* desenvolve ciência e educação superior dentro dos parâmetros e interesses circunscritos ao âmbito da instituição acadêmica. Este modelo de universidade encontra-se em crise há algumas décadas. Na atualidade, as universidades vêm se reestruturando numa perspectiva *pluriversitária*, ou seja, voltada para atender à pluralidade de demandas colocadas pela sociedade, especialmente pelo Estado, pelas empresas e pelos movimentos sociais.

Entretanto, os movimentos sociais, assim como diferentes instituições da sociedade civil, vêm se assumindo não mais como simples consumidores de conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas na universidade, nem apenas como assimiladores dos profissionais por ela formados. Os movimentos e as instituições sociais vêm se revelando como agentes autônomos, produtores de conhecimento e promotores de propostas políticas. Desta forma, adotam uma postura proativa de diálogo crítico e criativo com os diferentes agentes sociais, inclusive com a universidade. Reivindicam uma relação de reciprocidade, recusando a subalternidade, ao problematizar e transformar o contexto sociocultural e ambiental em que se constituem.

Ao adotar o paradigma da *conversa* para entender e fundamentar a relação entre os diferentes agentes sociais construtores de conhecimento, distanciamos-nos do entendimento corriqueiro do diálogo como *conversa fiada*, caracterizada pela acriticidade e pelo descompromisso político. Afastamos-nos também do que poderíamos chamar de *conversa desfiada*, marcada pela dispersão e falta de foco, ou *conversa enfiada*, que impõe autoritariamente ideias e perspectivas sectárias. E nos aproximamos de uma perspectiva interacional e dialógica que poderíamos chamar de *conversa porfiada*, caracterizada pelo enfrentamento crítico dos desafios que se colocam no contexto social e ambiental, ou de *conversa confiada*, que permite estabelecer relações de parceria e confiança recíprocas entre os agentes sociais ao buscarem compreender e resolver os problemas da realidade. É neste sentido que entendemos o paradigma “conversitário” como uma perspectiva de construção de conhecimento.

Neste volume, reunimos três estudos desenvolvidos, em diferentes circunstâncias, com base nesta perspectiva epistemológica.

O primeiro estudo focaliza experiências de três universidades brasileiras que, ao interagirem com movimentos sociais mediante projetos de educação popular, são interpeladas a reconhecê-los como protagonistas e produtores de conhecimento. As análises destas experiências de interação de sujeitos de universidades com sujeitos de movimentos sociais induziram-nos a formular a perspectiva de construção do tipo de conhecimento que chamamos de “conversitário”.

O segundo texto – enfocando perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais de saúde – comenta, sob esta perspectiva dialógica e problematizadora, experiências de diferentes estudantes e profissionais em atividades de

extensão universitária em educação popular no campo da saúde. Os depoimentos analisados indicam o desconcerto que estudantes e profissionais experimentaram ao interagir com situações e pessoas em situação social de risco. A vivência de situações trágicas interpela os agentes de saúde a reformular seu modo de ser no mundo, assim como o entendimento da prática científica, profissional, social e cultural.

O terceiro ensaio apresenta um projeto de cooperação científica que visa a estreitar a interação entre universidades e os movimentos sociais articulados com povos originários. No atual contexto internacional e nacional de crise econômico-política e sociocultural, somos interpelados a compreender o que estão propondo os diferentes movimentos populares, especialmente aqueles promovidos por sujeitos sociais de culturas ancestrais que sobreviveram aos processos de exploração, exclusão e subalternização ao longo de nossa história. No Brasil, temos muito a aprender com os povos indígenas, que há cinco séculos vêm resistindo aos genocidas processos de colonização. E pretendemos ampliar nossa aprendizagem mediante a conversa com as cosmovisões decoloniais e não-coloniais de povos originários do “sul”. A compreensão e a incorporação do paradigma do “bem-viver” – mediante diálogos conversitários com movimentos sociais enraizados em culturas e povos originários – contribuirão para promover a sustentabilidade socioambiental em âmbito planetário.

Assim, leitora e leitor, ao lhe disponibilizar este conjunto de estudos elaborados ao longo da minha atividade acadêmica comprometida com os movimentos sociais, espero lhe oferecer elementos teóricos e epistemológicos que mobilizem você a problematizar e a reorientar crítica e criativamente as práticas socioculturais, científicas e educacionais, na perspectiva enunciada por Paulo Freire: “as pessoas se educam em relação,

mediatizadas pelo mundo”. Nesta direção, seremos mobilizados a promover transformações estruturais no sistema educacional, tanto em sua dimensão organizacional e pedagógica, quanto em sua dimensão teórica e epistemológica. De fato, o desafio conversitário fundamental consiste em conceber processos educacionais capazes de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*, mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*.

Reinaldo Matias Fleuri ¹

CONVERSIDADE: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

*Aquilo que a lagarta chama de
Fim do mundo
O resto do mundo chama de
Borboleta.
Lao-Tsé*

Escrevi este texto originalmente para subsidiar o debate, juntamente com Stephen Stoer, sobre *as novas tendências no ensino superior*² que estavam sendo discutidas em 2004 em âmbito internacional. Ao focalizar o tema “Multiculturalismo e Universidade”, propúnhamos uma perspectiva de universidade articulada com os interesses de movimentos populares contra-hegemônicos. Por isso, retomei as pesquisas que eu tinha desenvolvido sobre a relação da universidade com os movimentos sociais³ e formulei uma perspectiva de universidade construída em diálogo com os movimentos sociais.

Entendi que articulação entre as universidades e os movimentos sociais enseja a parceria no desenvolvimento científico que passei a chamar de “conversidade”, ou “conhecimento conversitário”. O conhecimento *conversitário* irrompe quando, ao interagirem com a universidade, os movimentos sociais organizados reivindicam o reconhecimento de suas culturas e de seu direito de participar do debate científico, tradicionalmente restrito aos grupos socioculturais hegemônicos. É o que pode ser entrevisto nas experiências, aqui

rememoradas, de extensão universitária em educação popular realizadas pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e pela Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) nas décadas de 1980 e 1990, assim como na de reforma universitária implementada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na década de 1970.

A *conversidade* coloca o desafio de se engendrar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, gestão e extensão acadêmicas. Trata-se de potencializar os variados processos, dispositivos e estratégias capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos socioculturais. Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode levar a formas mais criativas e eficazes de conceber e produzir ciência no mundo contemporâneo. E esta perspectiva pode constituir uma resposta à crise da universidade no mundo atual.

As crises da universidade

Boaventura de Sousa Santos identifica três crises simultâneas e articuladas com que vem se defrontando internacionalmente a universidade nas últimas décadas. A *crise de hegemonia* resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade (a produção de conhecimentos científicos e humanísticos, necessários à formação das elites) e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas (a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista). Como a universidade não conseguiu desempenhar satisfatoriamente tais funções, o Estado e os agentes econômicos

passaram a procurar educação superior e produção de pesquisa fora da universidade, e esta entra numa crise de hegemonia. A *crise de legitimidade* da universidade como instituição que reproduz a hierarquização dos saberes especializados, através das restrições do acesso e do credenciamento das competências, é provocada pela emergência das exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. E a *crise institucional* resulta da contradição entre, de um lado, a defesa da autonomia universitária na definição dos seus valores e seus objetivos e, de outro lado, a pressão crescente para submeter a universidade a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2004).

O mesmo autor considera que a universidade, na maioria dos países durante as últimas décadas, longe de conseguir resolver as suas crises, vem gerenciando-as ao sabor das pressões (de maneira reativa), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista). A crise institucional monopolizou as atenções e os propósitos reformistas, levando à resolução precária da crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade, e à da crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário, assim como pela crescente desvalorização dos diplomas universitários. A crise institucional aparece como o elo mais fraco da universidade pública, porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Nos últimos trinta anos, em que o Estado decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional⁴.

A crise financeira e institucional da universidade decorre, a partir da década de 1980, da implantação em nível internacional do modelo de desenvolvimento econômico, conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que secundariza as políticas sociais (educação, saúde, previdência), induzindo, de um lado, a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado e, de outro lado, a mercadorização da universidade, tanto em nível nacional, quanto em nível internacional (SANTOS, 2004, p.12-38).

Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário

A expansão e a transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos não são, porém, a única causa da atual situação de quase colapso em muitos países periféricos, ou de crise nos países semiperiféricos e mesmo centrais. A comercialização do conhecimento científico é apenas o lado mais visível das profundas alterações que vêm ocorrendo nas relações entre conhecimento e sociedade, assim como nas próprias concepções que temos de conhecimento e de sociedade. As transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica.

Na opinião de Boaventura de Sousa Santos, vem ocorrendo nas últimas décadas a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

O conhecimento *universitário* caracterizou-se, no século XX, como um conhecimento produzido de modo segmentado, hierárquico, autônomo e relativamente desconectado dos problemas cotidianos das sociedades. A escolha dos problemas a serem estudados, assim como sua relevância, suas

metodologias e seus ritmos de pesquisa, são determinados pelos investigadores. Estes partilham os mesmos objetivos e a mesma cultura científica, atuam segundo hierarquias organizacionais bem definidas e produzem um conhecimento homogêneo. O conhecimento científico é rigidamente distinguido dos outros saberes (técnicos ou populares). A autonomia do investigador se traduz na sua irresponsabilidade social, frente aos resultados da aplicação do conhecimento que ele produz.

A organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento universitário. Mas, ao longo das últimas décadas, ocorreram alterações sociais que desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo, identificado como o do conhecimento *pluriversitário*. Este é construído a partir e em função de sua utilidade concreta. Por isso, os problemas de pesquisa são formulados na relação entre pesquisadores e utilizadores. Por ser contextualizado, o conhecimento pluriversitário obriga a uma interação com outros tipos de saber. Constitui-se, assim, como um conhecimento transdisciplinar, heterogêneo e requer sistemas de produção mais flexíveis, fluidos e abertos.

O que é colocado em questão é o sujeito do conhecimento, que deixa de ser identificado exclusivamente com uma instituição (a universidade) e passa a ser identificado com diferentes outros sujeitos sociais. O conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria, sob a forma de conhecimento mercantil. Mas também tem se desenvolvido de modo cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos socioculturais e comunidades populares. Embora o mercado tenha desenvolvido poderosos mecanismos de sujeição das instituições de educação e de

estudos superiores aos interesses econômicos hegemônicos, as articulações com os *movimentos sociais* apresentam-se como as mais fecundas do ponto de vista cultural e social. Os movimentos sociais, de objetos de conhecimento das ciências humanas, passam a se assumir como *sujeitos de sua práxis social*, formulando interpretações dos significados de seus projetos e elaborando deliberações autônomas em torno de suas lutas. Tal fenômeno interpela a universidade a reconhecer e potencializar as diferentes formas e processos de conhecimento que os diferentes sujeitos sociais desenvolvem na sociedade, redimensionando-se, deste modo, a relação entre universidade e sociedade.

Universidade e consciência crítica

Os recentes processos de reforma da universidade no Brasil decorrem de seu contexto histórico em que já emergiram diferentes propostas de reforma universitária. A crise de legitimidade e a crise institucional da universidade já se colocava com força nos anos 1950 e 1960, quando diferentes movimentos sociais começaram a exigir a democratização da universidade e a reivindicar igualdade de oportunidades de acesso para os filhos das classes populares. Já no final da década 1950, adensou-se um amplo movimento de reforma universitária. A Juventude Universitária Católica (JUC) fez em 1958 uma pesquisa nacional sobre universidade e propôs-se a rever a educação. A partir de 1960, desenvolveu-se um vigoroso movimento de reforma universitária, que deu origem à Universidade de Brasília, com características originais. Fomentado pela crise da universidade, o movimento de reforma universitária foi se reforçando e se ampliando. Mas a repressão a esse movimento, que se acirrou

com o golpe de Estado de 1964, impediu a elaboração de projetos de modificações no interior das próprias universidades.

A partir de 1966, o governo militar começou a tomar medidas para reorganizar o sistema universitário brasileiro e fazer frente ao movimento estudantil que, mesmo em condições adversas, vinha se desenvolvendo e fazendo pressão política para a democratização da universidade. As medidas legais vieram sob formas de Decretos-lei n. 53/1966 e 252/1967, mas neutralizadas pelas resistências das instituições universitárias. A crise se agravou até os limites da rebelião estudantil de 1968. No auge deste movimento, o governo instituiu uma comissão para analisar o processo da reforma universitária e propor medidas adicionais. O resultado deste trabalho, após muitas emendas e vetos, constituiu-se em leis que tomaram os números 5.539/68 e 5540/68. As lacunas deixadas pelos vetos dificultavam a aplicação da lei, o que ensejou a emissão dos Decretos-lei 464 e 465, de fevereiro de 1969.

O projeto político promovido pelo governo militar tinha como objetivo adequar a economia nacional aos interesses das grandes corporações econômicas transnacionais e à dinâmica do mercado internacional. No Brasil, assim como nos países vizinhos da América Latina, tal projeto econômico-político foi imposto pela força, a partir da década de 1960, mediante ditaduras militares. Neste contexto, a reforma universitária foi conduzida no sentido de adequar as universidades brasileiras às novas exigências do mercado internacional.

O conjunto de leis que norteava aquela reforma universitária inspirou-se em dois princípios básicos: o da não duplicação de meios para os mesmos fins e o da indissociabilidade do ensino e pesquisa. Com o primeiro princípio, visava-se a racionalizar as atividades universitárias e, com o segundo, a valorizar a atividade de pesquisa, até então relegada a poucos

pesquisadores desvinculados do ensino (o qual se caracterizava, por sua vez, como transmissão de conhecimentos livrescos). Estes princípios requeriam a criação de uma estrutura funcional e diversificada, capaz de atender às exigências do ensino e da pesquisa, de um lado, e sua diferenciação vertical dos processos de formação profissional, de outro. Propunha estruturar a universidade em três níveis: ensino básico, ensino profissional e pós-graduação.

A reforma oficial impôs-se à movimentação estudantil, contrariando suas propostas de um ensino superior voltado para o povo, incentivando o ensino pago e dando à universidade brasileira uma feição norte-americana.

Mesmo no contexto político ditatorial, algumas instituições universitárias desenvolveram processos singulares de reforma. É o caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Pelo fato de ser uma instituição mantida e administrada por uma entidade religiosa, não estava sujeita à intervenção direta do governo ditatorial, como ocorreu nas universidades estatais. Inclusive, a Igreja Católica vinha assumindo após o Concílio Vaticano II um profundo processo de revisão institucional e de abertura às demandas das classes populares. Assim, inspirada nas orientações do Conselho Episcopal Latino-americano, a PUCSP promoveu internamente, no início da década de 1970 amplo debate sobre as funções da universidade brasileira. Em comissões paritárias, estudantes e professores discutiram a reforma decretada. Fizeram-se cursos-pilotos sobre temas da realidade brasileira e experiências de nova relação professor-aluno. Elaboraram-se propostas de reforma da PUCSP, que deveria começar pelo Ciclo Básico, apoiando-se na formação dos docentes pelo Programa de Pós-Graduação e chegar a transformar o ciclo Profissional.

A implementação do projeto acionou diferentes resistências e mobilizações, a partir das quais realizaram-se algumas experiências originais, como a do Ciclo Básico para os Centros de Ciências Humanas e Educação. Tal proposta significou uma tentativa de inovação, na medida em que incorporava uma preocupação humanista⁵, uma concepção da aprendizagem como processo⁶, assim como a intenção de promover a interdisciplinaridade⁷ (FLEURI, 1982, p. 13-18).

Entretanto tais inovações foram constituindo múltiplos significados, por vezes contraditórias entre si, a partir de processos de negociação entre diferentes sujeitos envolvidos. Tais sujeitos interagem com base em diferentes interesses, utilizando ou criando diferentes dispositivos institucionais de saber e de poder.

Assim, em primeiro lugar, a preocupação humanista de formar estudantes como seres humanos e profissionais se configurava na formação da consciência crítica, entendida como aquisição de referenciais teóricos universais para a interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, como compreensão e enfrentamento dos problemas vividos no cotidiano. Também a formação profissional era proposta mediante uma formação teórica inicial homogênea, de modo a evitar que as diferenças posteriores de ação levem ao antagonismo de perspectivas e de ação, ao mesmo tempo em que se considerava que a inserção dos profissionais em uma sociedade de classes era marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho.

Em segundo lugar, no processo de aprendizagem vivia-se a ambivalência tensa entre, por um lado, a ênfase na relação dialógica e criativa entre professores e estudantes e, por outro lado, a necessidade de se ensinar os conceitos e as teorias constituídos no âmbito dos campos científicos. Da mesma forma, a tensão entre uma programação estruturada e assumida

coletivamente pelos professores e a emergência de novos desafios didáticos que interpelavam à criatividade e a mudanças nos rumos da condução pedagógica. Ou ainda, a tensão entre a avaliação do processo coletivo e o fortalecimento da singularidade de cada sujeito, entre a verificação do cumprimento dos critérios acadêmicos formais e o desenvolvimento autônomo e crítico de cada estudante, entre a aprovação e a reprovação, entre a autogestão, que os processos de avaliação e autoavaliação visavam a garantir, e a configuração de sujeições, a que os dispositivos de exame conduziam.

Em terceiro lugar, as estratégias de integração interdisciplinar constituíam-se como espaços de negociação e disputa entre diferentes perspectivas e entre diferentes sujeitos (professores e estudantes). As enormes tensões que emergiram nestes confrontos desafiavam à busca de dispositivos para gerenciá-los. A prática do Ciclo Básico pretendia efetivamente superar o caráter pluri ou mutidisciplinar⁸, de simultaneidade ou justaposição de “disciplinas”⁹, para construir um grau superior de cooperação e coordenação das várias áreas de saber em torno de objetivos e métodos comuns¹⁰. Isto se materializava na formulação de objetivos e programas pedagógicos comuns. Da mesma forma, a metodologia proposta, pretendia implementar a “intensidade de trocas” em todas as relações pedagógicas, ou seja, entre os professores (nas equipes e interequipes) entre professores, monitores e alunos (nas salas de aula), buscando uma relação de “diálogo e confiança mútua”.

O Ciclo Básico funcionava, pois, com base na programação pedagógica elaborada em equipes de professores de cada disciplina, tendo os objetivos gerais comuns como ponto de partida e de articulação conjunta dos planos pedagógicos. Tal articulação ocorria seja mediante o trabalho da Coordenação, seja através das discussões realizadas nas “interequipes” de

professores. Neste trabalho, Japiassú (1976, p. 75) certamente poderia reconhecer um empreendimento interdisciplinar, na medida em que conseguiu “incorporar os resultados de várias especialidades (...) a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*”.

Vários estudos¹¹ revelam o surgimento de dificuldades de integração em diferentes níveis da prática do Ciclo Básico. Entre os alunos, percebeu-se a formação de grupos fechados e não disponíveis à mudança. O monitor assumia atitudes de vigia. Os professores das “disciplinas comuns” simplesmente desconheciam os das “específicas”. Entre os professores das disciplinas comuns, a integração era buscada através de uma programação articulada pela Coordenação Geral, assim como pelas discussões nas “interequipes”. Mas a Coordenação não conseguia mais que uma articulação formal entre as programações das cinco equipes de professores. E as interequipes gastavam todas suas energias em avaliar o desempenho de cada aluno, mediante o registro e a comparação dos registros elaborados durante as aulas.

Diante destes fatos, impõe-se perguntar sobre as razões destas dificuldades¹².

Hilton Japiassú identifica quatro tipos de obstáculos à prática interdisciplinar: epistemológico, institucional, psicossociológicos e culturais (JAPIASSÚ, 1976, p. 94-7). A própria história das ciências evidencia que cada disciplina, uma vez emancipada da filosofia, subdivide-se em setores autônomos, constituindo uma linguagem própria, que encerra o conhecimento num espaço fechado sem comunicação com outras linguagens (obstáculo epistemológico)¹³. Tal separação do saber é consagrada pelas instituições de ensino e pesquisa (obstáculo institucional) que criam uma multiplicidade de compartimentos estanques cada vez mais restritos, fomentando

a concorrência e conflitos de poder que esterilizam o avanço da produção científica (obstáculo psicossociológico)¹⁴. A separação rígida das disciplinas é, ainda, agravada pelas diferenças culturais¹⁵ e legitimada por determinadas correntes filosóficas¹⁶. Ivani Fazenda (1978, p. 47-50) acrescenta, ainda, obstáculos metodológicos¹⁷, materiais¹⁸ e quanto à formação¹⁹.

O nível de explicação proporcionado por Japiassú e Fazenda nos permite entender que as tentativas de integração entre diferentes disciplinas no processo pedagógico do Ciclo Básico, envolvendo alunos, monitores, professores, administradores, esbarraram-se em dificuldades inerentes à própria constituição das ciências e das relações burocráticas de poder, agravadas pelos obstáculos psicossociais e culturais, além das exigências metodológicas, pedagógicas e materiais. Tal explicação, mesmo sendo contundente e esclarecedora como constatação dos problemas inerentes à implantação de um trabalho interdisciplinar, pouco contribui para sua solução, pois se constata como causa do fracasso da proposta interdisciplinar os próprios obstáculos que esta pretende superar (*cf.* SERRÃO, 1994; SEVERINO, 1989).

Para superar o círculo explicativo vicioso, assim como o imobilismo decorrente, é preciso buscar uma outra chave teórica que dê conta de problematizar mais profundamente a questão, no sentido de se explicitar em um nível mais fundamental as contradições emergentes e apontar perspectivas mais radicais de superação.

Os estudos de Michel Foucault (1977; 1988; *cf.* MACHADO, 1981, 1986) na linha da arqueologia do saber e da genealogia do poder²⁰ talvez possam nos oferecer alguns subsídios.

Ao pesquisar o aparecimento histórico das Ciências Humanas, Foucault (1990) constata que elas são o produto de uma inter-relação de saberes²¹, que revela uma ordem interna,

constitutiva do saber, a qual ele chama de *episteme*²². Para Foucault, em uma cultura e em dado momento só existe uma *episteme* (daí seu aspecto de globalidade) e revela um *a priori* histórico²³ (daí sua profundidade) que torna possível os diversos saberes e a própria ciência. Assim, a formação dos saberes e a relação entre eles deve ser buscada não em nível gramatical (das frases), nem lógico (das proposições), mas em nível dos enunciados²⁴ que constituem um discurso²⁵.

Ao buscar entender o porquê dos saberes, Foucault explica sua existência e suas transformações como dispositivos de relações de poder. Através de suas pesquisas sobre o nascimento da prisão e dos dispositivos de controle da sexualidade, Foucault vê delinear-se formas locais e institucionais de exercício de poder diferentes do poder exercido pelo Estado²⁶. Trata-se de poderes moleculares e periféricos que, embora articulados com o aparelho de Estado, não foram absorvidos por este. Foucault identifica este tipo de poder como “poder disciplinar”²⁷.

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Utiliza recursos coercitivos como a vigilância, sanções e exames (cf. FOUCAULT, 1977, p. 123-204).

A distribuição dos indivíduos no *espaço*, mediante a cerca, o quadriculamento e a fila, forma um *quadro* real e ideal que permite identificar, classificar e controlar os indivíduos. O quadro é, assim, um processo de saber porque permite classificar e verificar relações. E é também uma técnica de poder, porque permite controlar um conjunto de indivíduos.

O controle das *atividades* é feito mediante o horário, que induz os indivíduos a se dedicar e cumprir fielmente o que foi pré-determinado. Além, disso, para obter maior eficácia e rapidez, a disciplina impõe uma relação entre um gesto e a

atitude global do corpo, assim como entre o gesto e o objeto. Tal eficiência aumenta na medida em que tal *manobra* respeita e incorpora as exigências e o comportamento natural do corpo.

Além de esquadriñar o espaço, de subdividir e recompor as atividades, a disciplina *capitaliza o tempo e as energias* dos indivíduos, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle. E isto mediante quatro processos: divisão da duração em segmentos, organização de sequências, finalização de cada segmento por uma prova, estabelecendo-se séries temporais diferenciadas. Tais mecanismos, que garantem a formação evolutiva do indivíduo constituem o *exercício*.

As instituições disciplinares, ainda, articulam os indivíduos como um *aparelho* eficiente. Neste aparelho, o indivíduo torna-se um elemento que se pode movimentar e articular com os outros. Da mesma forma, a série cronológica de uns deve se ajustar ao tempo dos outros, de modo que as forças individuais sejam aproveitadas ao máximo e combinadas num resultado ótimo. Por fim, esta meticulosa combinação exige um sistema preciso de comando, baseado em sinais definidos que provoque imediatamente o comportamento desejado. Tais processos se realizam na *tática*.

A disciplina constitui-se, pois, num conjunto de mecanismos que esquadriñam o espaço, decompõem e recompõem as atividades para adequar os gestos com as atitudes e objetos, estabelecem a seriação dos atos e a acumulação de forças, compõem as forças individuais sob comando centralizado.

O sucesso e o funcionamento do poder disciplinar se devem ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico²⁸, a sanção normalizadora²⁹ e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame³⁰.

Evidentemente, a concepção de “disciplina” expressa por Foucault difere da concepção de “disciplina” tomada acima de

Japiassú. Este identifica “disciplina” com a “ciência”, enquanto um específico “domínio homogêneo de estudo”. E Foucault entende a “disciplina” como um tipo de poder que torna as pessoas “dóceis e produtivas”³¹

Mas podemos também entender a ciência como uma forma de saber constituído a partir das relações de poder disciplinar.

Com efeito, a disciplina (para Foucault) aparece como o conjunto de dispositivos de poder que individualizam o ser humano, subjugando-o a um quadro classificatório e serial de relações. E os saberes se configuram como dispositivos que, produzidos nas relações de poder, se tornam constitutivos de poder, na medida em que compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Por isso, a crescente especialização e fragmentação das ciências, mais do que expressão de uma “patologia do saber”, é produzida a partir da própria estrutura do poder-saber disciplinar.

Tal perspectiva de análise nos permite compreender que as dificuldades que surgiram no processo de reforma universitária desenvolvido no âmbito do Ciclo Básico da PUCSP revelavam a emergência de conflitos de poder-saber. Entretanto, os confrontos de poder se desenvolvem não como uma matriz geral, ou seja, como uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, que repercutiria de alto a baixo, da sociedade como um todo, sobre grupos cada vez mais restritos. As relações de poder – enfatiza Foucault – constituem-se de baixo para cima, a partir das correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos grupos e nas instituições. Tais confrontos múltiplos e dinâmicos servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam os afrontamentos locais e os liga entre si, produzindo redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais.

Neste sentido, “as grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos” (FOUCAULT, 1988, p. 90). O que aparece como *tipo ideal* de poder burocrático (WEBER, 1966) é, de fato, constituído conflitual e dinamicamente, pelas relações de *poder disciplinar*.

Nesta perspectiva, o que era interpretado pelos professores como a indisponibilidade à mudança por parte dos estudantes, poderia estar significando a manifestação de diferentes interesses e entendimentos que, em confronto com a proposta da programação definida pela equipe docente, eram catalisados como movimentos de resistência. Assim, o processo didático-pedagógico se configurava como um jogo de força entre diferentes sujeitos, entre diferentes intencionalidades, que eram articulados mediante os dispositivos agenciados pelas atividades didáticas, pelos discursos tecidos, pelos critérios e procedimentos de avaliação. Ao se adotar, por exemplo, procedimentos de observação e de registro do desempenho dos estudantes, segundo critérios e categorias predefinidas, os estudantes sentiam-se vigiados e induzidos à sujeição, contrariamente à proposta de se estabelecer um diálogo crítico e participativo. O dispositivo da vigilância hierárquica (observação e registro do comportamento dos discentes, por parte dos monitores e professores), articulado com dispositivos de sanção (aprovação ou reprovação acadêmica), constituíam-se em práticas examinatórias que produziam os estudantes como individualidades celulares, orgânicas, genéticas e combinatórias (FOUCAULT, 1977, p. 171). A dinâmica pedagógica de cada turma, assim como do conjunto das equipes de professores, constituía-se, portanto, como um conjunto maquínico, setorizado e hierarquizado, que funcionava em termos de produtividade acadêmica, ao mesmo tempo em que professores

e estudantes construam discursos motivados pela intenção de discutir dialogicamente e formular criticamente os problemas emergentes na prática social.

Intercultura e a rebelião das diferenças

Os paradoxos vividos nesta experiência de reforma universitária, realizada pela PUCSP na década de 1970, evidenciam a necessidade de se construir dispositivos de saber-poder que possibilitem a constituição *das diferenças* e, ao mesmo tempo, sua articulação em conjuntos que *não as anule, mediante sua captura por mecanismos de sujeição e exclusão*, mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*.

Este desafio não se circunscreve, porém, àquela prática universitária. Antes, denota o eixo em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes no campo que chamamos de *intercultura*, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo. Estamos chamando de *intercultura* ao *complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente* (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e *polifonicamente* (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, enunciados e discursos, por vezes ambivalentes e paradoxais) *os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais*.

O desafio intercultural se coloca no Brasil a partir da ação dos diferentes movimentos sociais. Neste sentido, os processos de educação popular, desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos populares, têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais, identificados como subalternos e excluídos. De modo

particular, a partir dos anos 1950, os movimentos de “cultura popular” – e que posteriormente vieram a ser denominados de “educação popular” – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares. No início da década de 1960, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. Com o Golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural.

O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, paradoxalmente, a ser quebrados no final dos anos 1970. Emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária.

Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos

dos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2008) denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como a suas respectivas moral e política de tolerância. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças de identidades étnicas, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertenças geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Estes novos movimentos sociais propõem novas dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde conforme segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jugo da modernidade ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutar por seu

reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados como “objetos” passivos de conhecimento (tal como os “primitivos” que a Antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores” e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Neste sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de igualdade para se reconhecerem em suas diferenças.

Universidade e educação popular

A rebelião das diferenças socioculturais desafia também a universidade, na medida em que múltiplos movimentos sociais atravessam suas práticas acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão. A irrupção dos movimentos sociais, e de suas formas de saber-poder, no contexto da universidade foi por nós estudada a partir da análise das contradições e perspectivas emergentes em algumas experiências de extensão universitária no campo da educação popular.

O estudo realizado sobre o Ciclo Básico da PUCSP (FLEURI, 1978) nos levou a levantar a hipótese de que, para conseguir promover a formação da consciência crítica entre seus estudantes, a universidade precisaria se articular organicamente com os movimentos sociais. Seguindo esta hipótese, realizamos um estudo de caso de alguns projetos de extensão universitária desenvolvidos pela Universidade Metodista de Piracicaba (SP, Brasil) no período de 1978 a 1987 (FLEURI, 2001), um contexto histórico que justamente se caracteriza pela eclosão

de movimentos populares e sindicais, que muito contribuíram para o declínio do regime ditatorial e para a redemocratização do Estado brasileiro³².

Neste contexto, verificamos que os projetos de extensão universitária, particularmente aqueles articulados com a ação comunitária e com a educação popular, manifestam contradições estruturais entre a universidade e os movimentos populares.

Neste estudo, constatamos, em primeiro lugar, que a própria estrutura institucional da universidade contrasta com o tipo de organização buscado pelos movimentos populares.

Por um lado, a universidade configura-se como uma organização burocrática (ou seja, uma estrutura hierarquizada, em que todas as relações são formalmente definidas e dirigidas por administradores profissionais), controlada pelo Estado e servindo prioritariamente aos interesses da burguesia, no que diz respeito à produção do saber científico e técnico, assim como à formação de profissionais especializados de que as empresas capitalistas necessitam.

Por outro lado, os movimentos populares apresentam-se como um conjunto extremamente diversificado de organizações das classes trabalhadoras e de movimentos identitários, que tentam resistir aos processos de exploração e de dominação capitalista, assim como aos processos de sujeição política e cultural. Desenvolvem geralmente tipos de organização participativos e informais, visando à satisfação de necessidades concretas e imediatas, no que se refere à moradia, trabalho, direitos civis, bem como elaborando suas identidades socioculturais, através de diferentes formas de manifestação³³. Muitas organizações populares buscam solidificar sua estruturação interna e unir-se a outros movimentos sociais. Mas, na medida em que se institucionalizam, correm o risco de se burocratizar e cair sob o controle do Estado e das classes

dominantes. Da mesma forma, os movimentos identitários, na medida em que ganham visibilidade e reconhecimento social correm o risco de se estereotiparem.

Como pode, então, a universidade – sendo uma instituição burocrática tradicionalmente a serviço da burguesia e com tendência a servir como instrumento de cooptação e dominação das classes populares – aliar-se aos movimentos populares no sentido de reforçar suas lutas por emancipação e autonomia?

As experiências de extensão universitária em educação popular analisadas indicam que os projetos de extensão universitária em educação popular, mesmo sendo iniciados e controlados pela universidade, abrem espaço para a irrupção dos movimentos populares no interior da instituição, tanto através de debates, quanto através de projetos ligados a organizações populares. No que se refere, portanto, à contradição entre o caráter burocrático da universidade e a exigência democrática das organizações populares, é possível constatar uma relação dialética entre as estratégias de poder dominantes e as estratégias de resistência populares. Por mais rígida e forte que seja uma organização burocrática, esta não consegue impor automaticamente relações de dominação. Os grupos de base e os movimentos identitários resistem de diferentes maneiras e, de acordo com a força acumulada, conseguem se organizar, desafiando o poder dominante a criar novas formas de dominação que, por sua vez, provocam outras maneiras de resistência ou abrem brechas para novas reivindicações.

Em segundo lugar, a universidade é acessível às camadas sociais médias e altas, sendo-lhe vetado o acesso da maioria das classes trabalhadoras. Por um lado, o sistema escolar é seletivo na medida em que pressupõe uma formação escolar fundamental e média, em que a evasão e a exclusão é aguda, e na medida em que o ensino superior oferece um número de

vagas muito inferior à demanda e, ainda mais, quando deixa de ser gratuito. Deste modo, o acesso à universidade torna-se viável a apenas indivíduos economicamente privilegiados que, na busca de ascensão social, submetem-se a um processo de cooptação e treinamento para servir aos interesses do capital, sujeitando suas identidades socioculturais. Por outro lado, as classes trabalhadoras, sistematicamente impedidas de terem acesso ao ensino superior, são expropriadas dos meios técnicos e científicos importantes para a construção de sua hegemonia. Como pode a elite universitária, aderente ao projeto da burguesia baseado na exploração e dominação das classes trabalhadoras, colocar-se a serviço dos interesses destas últimas?

Naquele contexto histórico-político da década de 1980, foi possível verificar que a presença do movimento popular, facilitada inclusive pelas atividades de extensão em educação popular, acirra contradições no interior da universidade, provocando mudanças tanto na sua estrutura de poder, quanto na sua estrutura acadêmica. Por um lado, os movimentos populares identificaram-se com as lutas do movimento estudantil e docente pela democratização da universidade, que reivindicavam ensino público e gratuito para permitir o acesso das classes populares aos vários graus de ensino, inclusive ao superior, e propugnavam a participação democrática na estrutura de poder das escolas através, por exemplo, da criação e da dinamização de colegiados representativos. Por outro lado, questionavam a prática academicista do ensino e da pesquisa, estimulando o desenvolvimento de ciência e de processos educativos a partir e em função da prática social, que permitissem às classes populares reapropriarem-se dos instrumentos de controle sobre o processo produtivo.

Em terceiro lugar, a configuração do saber acadêmico, produzido e divulgado pela universidade, contrasta com as

configurações dos saberes elaborados nas lutas das classes populares. Por um lado, os saberes acadêmicos apresentam-se como ciências e técnicas formalmente elaboradas por profissionais, progressivamente se diversificando nas várias especializações e se destacando da práxis social. A teoria é, assim, considerada como independente e acima da prática. Por outro lado, o saber elaborado pelas classes populares em sua práxis social de resistência, manifesta-se, sincreticamente, através de variadas expressões culturais informais e complexas. Aqui, a teoria surge e se verifica a partir e em função da prática. Como pode, então, o saber acadêmico contribuir para a sistematização do saber popular e, ao mesmo tempo, restabelecer relações dialéticas e dialógicas com as práticas sociais, reelaborando-se a partir e em função das diferentes interpelações sociais e históricas?

Verificamos que os projetos de extensão universitária em educação popular tendem a se constituir como instâncias relativamente autônomas, mas organicamente vinculadas tanto à universidade, quanto às organizações populares. A autonomia ideológica e administrativa dos projetos de educação popular aparece como necessária para que estes não sejam reduzidos a meros prolongamentos da burocracia e do academicismo universitários. Mas a vinculação dos projetos de educação popular com os setores acadêmicos apresenta-se como uma exigência para, numa direção, potencializar a interferência dos movimentos populares na vida universitária e, noutra, possibilitar-lhes a apropriação do cabedal técnico-científico detido na universidade.

Neste sentido, os estágios curriculares e a prática departamental da extensão universitária têm se demonstrado insuficientes para favorecer a dinamização da vida universitária numa perspectiva de educação popular, uma vez que tende a

estabelecer uma relação unidirecional da universidade para com a comunidade, da teoria para a prática. A ligação dos projetos acadêmicos com as organizações populares apresenta-se, então, como um fator importante para a evolução crítica de ambos, pois, ao mesmo tempo em que os projetos acadêmicos podem obter um referencial concreto da prática social para sua elaboração, as organizações populares podem assimilar referenciais científicos que permitam sistematizar sua práxis. Nesta perspectiva, torna-se necessário que os projetos de educação popular desenvolvam uma organização própria capaz de prestar, com competência, determinados serviços e assessorias às organizações populares. Mas é preciso, também, que se garanta a autonomia destes movimentos, tanto na iniciativa, quanto no controle dos serviços prestados pela universidade.

O conhecimento em questão

No estudo referido acima (FLEURI, 2001), constatamos nas experiências de extensão universitária em educação popular a tendência a favorecer a irrupção do movimento popular na universidade, acirrando contradições, provocando mudanças estruturais e ensejando a criação de instâncias de ação relativamente autônomas e organicamente vinculadas tanto à estrutura acadêmica, quanto às organizações populares. Tais experiências indicam que os trabalhos de extensão universitária em educação popular podem ser um dos fatores de transformação da universidade e de avanço dos movimentos populares, na medida em que se inserirem num processo mais amplo de criação de um novo projeto de universidade popular, capaz de contribuir para que as classes populares se reapropriem dos meios técnicos e científicos necessários à construção de sua hegemonia.

Uma das experiências de extensão universitária em educação popular que também abriram espaços para o surgimento de projetos articulados com organizações populares é a que foi desenvolvida pela Universidade de Ijuí (RS), no período de 1987-1992. O Seminário Permanente de Educação Popular (SPEP) envolveu diversos *agentes* (movimentos sociais, instituições de assessoria e universidades), como sujeitos de conhecimento, através da construção de um *projeto* de seminário permanente (objetivos e metodologia), cuja *caminhada* efetivou-se mediante a realização de eventos que discutiram temáticas emergentes na prática dos movimentos sociais, gerando um *impacto social*, sobretudo em termos de formação de lideranças e assessorias, no sentido de contribuir para fortalecer a coesão e a democratização interna das entidades, assim como a articulação entre elas. A análise que realizamos deste projeto acadêmico-popular indica que, os agentes sociais (movimentos, instituições), ao interagirem na busca de compreender e resolver os problemas emergentes em sua práxis, constroem instrumentos teórico-práticos que mediatizam formas de ação e de organização autônomas e articuladas (FLEURI, 2002).

Esta experiência de extensão universitária indica alguns princípios epistemológicos que emergem da relação entre universidade e educação popular.

Em primeiro lugar, o conhecimento é compreendido como resultado do confronto e da troca de saberes entre diversos agentes sociais que buscam compreender e resolver os problemas enfrentados na sua prática social. Neste sentido, os sujeitos sociais e individuais se educam *em relação*, na medida em que buscam conhecer e resolver os problemas que enfrentam em seus contextos socioculturais. O enfrentamento dos problemas coletivos configura-se efetivamente como mediação teórico-prática das relações entre sujeitos (sociais e pessoais).

A valorização da *interação* entre sujeitos torna evidente, em segundo lugar, que o conhecimento se constitui como *práxis*, ou seja, a teorização se elabora a partir e em função da prática, na medida em que as pessoas são interpeladas a interagirem quando assumem os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem.

Em terceiro lugar, verifica-se que a busca, realizadas pelos sujeitos, por *compreender* os significados das próprias ações é inerente ao processo de *deliberação* sobre a condução da sua prática. *Saber e poder* configuram-se como dimensões, mutuamente imbricadas, do processo de conhecimento. O saber não é mera contemplação, neutra, desligada das relações de poder, nem simples “instrumento” de poder. O conhecimento é elaborado mediante dispositivos criados pelas relações de força e de percepção entre agentes sociais. Os discursos que formulam os saberes constituem dispositivos de poder e estes produzem narrativas, que configuram as histórias das instituições, dos grupos e dos movimentos sociais.

Em quarto lugar, por fim, verifica-se que os resultados da elaboração do conhecimento, consolidam-se nos processos de formação e articulação *dos próprios sujeitos* pessoais e *sociais*, *cujas interações são* mediatizadas pelas práticas socioculturais.

Emergência do conhecimento conversitário

As práticas de extensão universitária têm sido tradicionalmente consideradas como experiências marginais e, portanto, pouco valorizadas na vida universitária, em relação ao ensino e à pesquisa, que têm merecido maior atenção, principalmente quando direcionados à formação de mão-de-obra e de produção de conhecimentos técnico-científicos requeridos pelo mercado. No entanto, a extensão universitária

– como lembra FAGUNDES (1985, p. 134-7) – pode desempenhar papel análogo ao da política social: pensada como uma fórmula de atenuar e acobertar desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema, apresenta virtualidades capazes de inverter os objetivos para os quais é instituída. Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório onde se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social.

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela UNIMEP e pela UNIJUI, nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUCSP na década de 1970, aqui lembradas, são circunstanciadas em momentos e contextos históricos específicos³⁴ e não chegaram a constituir propostas hegemônicas. Todavia são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limites (FREIRE, 1975), constituem entre-lugares (BHABHA, 1998), espaços de geração do novo, cuja análise pode nos oferecer indicações interessantes para o debate em torno da reforma universitária, que se intensifica hoje no Brasil.

Verifica-se que o processo de reforma universitária desenvolvido no Brasil na década de 1960 e 1970 foi reclamada por movimentos sociais, em particular por movimentos de estudantes e intelectuais engajados em educação popular, que reivindicavam ampliação do acesso, democratização e compromisso social das instituições de ensino superior. A reforma universitária foi, porém, produzida e implementada pelo governo ditatorial na perspectiva de favorecer a privatização do sistema de ensino superior, assim como a formação de profissionais e a elaboração de pesquisas de que o mercado

capitalista internacionalizado necessita. Todavia, esta orientação da política do Estado não impediu totalmente o surgimento de experiências com perspectiva humanista, crítica, interdisciplinar, como a PUCSP, que, por sua vez, revelou sua ambivalência com as relações de saber-poder disciplinar. Os significados configurados pelas relações pedagógicas e pela produção científica se mostram paradoxais, porque produzidos e atravessados por múltiplas relações, múltiplas dimensões e múltiplos movimentos sociais.

Neste sentido, as experiências de extensão universitária no campo da educação popular, aqui focalizadas, indicam nitidamente que a relação entre universidade e sociedade não se configura como uma relação de exterioridade³⁵. As instituições de ensino superior revelam processos complexos e contraditórios em suas práticas acadêmicas, produzidos pela relação entre as diferentes forças e sujeitos sociais que a atravessam. Assim, propostas de caráter assistencial e elitista favorecem paradoxalmente a irrupção de movimentos populares na universidade, cuja presença acirra contradições, provoca mudanças na vida acadêmica e fomentam interações com organizações populares. Tais ações conjuntas com movimentos sociais organizados possibilitam reconhecer os agentes sociais como sujeitos de produção de conhecimento, assim como enfatizar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmica científica.

Stephen Stoer (2008) lembra a rebelião das diferenças contra o jugo da modernidade ocidental. Os diferentes grupos sociais, demandam o reconhecimento não só cultural e político, mas também epistemológico. Requerem o reconhecimento de suas culturas e, sobretudo, o reconhecimento de sua autoria como sujeitos sociais. Tal reivindicação coloca a necessidade não só de se reconhecer a legitimidade epistemológica e científica de suas visões de mundo e de suas lógicas específicas de conhecimento,

mas também de criar oportunidades de participação na vida acadêmica, como interlocutores com os mesmos direitos de participação no debate científico, tradicionalmente considerados como prerrogativas dos grupos socioculturais hegemônicos.

Além de se constituir dispositivos institucionais que sustentem a possibilidade destes grupos se auto-organizarem, no contexto das instituições universitárias e/ou em parceria com ela, torna-se necessário desenvolver estratégias e dispositivos de mediação, que promovam e sustentem o diálogo crítico e solidário entre os diferentes grupos emergentes. Coloca-se o desafio de se potencializar e consolidar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, de extensão e administração, que atravessa paradoxalmente a epistemologia burocrática e disciplinar, tradicionalmente predominante na constituição das práticas universitárias. Trata-se não só de reconhecer as diferentes culturas e em suas múltiplas dimensões científicas, mas sobretudo desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais.

O conhecimento pluriversitário também emerge no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e passam a exigir dela um nível de responsabilização social mais elevado. Deste modo, à medida que a instituição universitária vem sendo desafiada pela pluralidade dos sujeitos e das culturas, assim como pela pluriversidade das ciências e de suas dimensões epistemológicas, coloca-se agora o desafio de se desenvolver epistemologias e práticas de *conversidade*.

Com este neologismo, queremos apontar para um projeto institucional de estudos avançados que potencialize o diálogo, a *conversa* e, mais do que a elaboração discursiva, a convivência, numa perspectiva epistemológica complexa e dialógica, entre

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

A complexificação epistemológica da Ciência

A perspectiva *conversitária* do conhecimento, que vem sendo construída a partir da articulação entre universidades e movimentos sociais, evidencia algumas implicações epistemológicas. A primeira delas se refere à própria concepção de ciência. A crise dos paradigmas científicos que vem se explicitando por processo de autocrítica das próprias ciências, em relação às suas bases epistemológicas, articula-se com os questionamentos tecidos por diferentes movimentos sociais em relação às produções acadêmicas.

O movimento autocrítico das ciências evidencia a *complexidade* inerente ao conhecimento científico. A complexidade, entretanto, apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza e resposta. Hoje as ciências físicas e biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, o caos, etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento

científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade (cf. MORIN, 1995, p. 49-60).

A partir do conhecimento científico sobre a dispersão dos átomos, as indeterminações microfísicas, a origem do universo, devemos constatar que *acaso* e a *desordem* estão presentes no universo e desempenham um papel ativo na sua evolução. Entra em crise a noção de *previsibilidade* e, por outro lado, a concepção o próprio acaso: como determinar se este não é apenas expressão de nossa ignorância? Também se evidenciam os limites da abstração universalista. A Biologia contemporânea considera cada espécie vivente como *singularidade* que produz singularidade. Não podemos eliminar o singular e o local recorrendo ao universal: como coligar estas noções? Os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações, de inter-retroações, impossíveis de serem estudados ao vivo: como conhecê-los sem matá-los? As próprias organizações sociais são ao mesmo tempo descentradas (funcionam de modo anárquico, através de interações espontâneas), policêntricas (caracterizadas por diferentes centros de controle) e centradas (dispõem de um centro de controle). Trata-se de uma organização complexa que se realiza como *unidade múltipla* e, portanto, coloca o problema de como não dissolver o múltiplo no uno, nem o uno no múltiplo. Defrontamo-nos também com o princípio do *holograma* presente na natureza e na sociedade. Cada célula de um organismo, por exemplo, contém a informação genética do organismo inteiro. Assim, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Como então superar as explicações lineares (como o reducionismo que compreende o todo a partir das qualidades da parte, ou o holismo que ignora as partes para compreender o todo) e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E

como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção?

O próprio critério cartesiano de verdade – segundo o qual só pode ser considerada verdadeira a ideia que possa ser expressa de modo *claro e distinto* – entra em crise quando constatamos a impossibilidade de estabelecer com clareza os confins entre sujeito e objeto, entre organismo e ambiente, entre ciência e não-ciência. O conceito de *autonomia*, por exemplo, só pode ser elaborado a partir de uma teoria de sistemas que sejam ao mesmo tempo abertos e fechados, dependentes do ambiente, mas capazes de manter a própria identidade. E a questão da *observação* é recolocada de modo complexo quando se verifica que, por um lado, a observação interfere e já modifica o fenômeno observado (Heisenberg), e o próprio observador é condicionado pelo contexto que observa. E, ainda, ficou evidente que em cada *ciência* há um núcleo não-científico. A isto se acrescentam os problemas *lógicos* colocados pela necessidade de estabelecer relações, simultaneamente complementares e contraditórias, entre noções fundamentais para compreender o nosso universo (como a de onda e partícula no mundo subatômico). Podemos, então, substituir a lógica bivalente, a chamada lógica aristotélica, por lógicas polivalentes? Podemos desenvolver uma *lógica da conexão* além da lógica da não-contradição e a da contradição?

Estas questões nos colocam diante de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento que se baseia na *dialógica*:

O que significa dialógica? Significa que duas lógicas, duas 'naturezas', dois princípios são

coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade. (...) Assim, o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras (MORIN, 1995, p. 57; p. 59-60).

Ao mesmo tempo em que a autocrítica dos fundamentos epistemológicos das ciências evidencia sua inerente complexidade, questiona-se a dualidade entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Por vezes, tal debate enredou-se no círculo vicioso da oposição entre o caráter *científico* e o *não-científico* destes saberes. De um lado, as instituições acadêmicas desqualificam os saberes populares como sendo inconsistentes. De outro lado, os movimentos populares questionam o elitismo, a rigidez e a inutilidade social de conhecimentos produzidos pelas instituições acadêmicas, reforçando a crise atual dos paradigmas científicos.

As observações (ainda parciais) que elaboramos a partir dos estudos realizados sobre a inserção da universidade no campo da educação e da cultura populares nos levam a conceber uma perspectiva epistemológica mais ampla e complexa, que indica perspectivas de superação da recente crise dos paradigmas de conhecimento científico.

Com efeito, o paradigma científico moderno ocidental revela – como também Tullio Seppilli (1996, p. 18-19) afirma em relação ao paradigma biomédico – uma suposição “ideológica” que desvaloriza a importância da subjetividade e, em geral, da

dimensão sociocultural dos fenômenos humanos. Ou melhor, desconsidera as determinações sociais – subjetivas e objetivas – que se entrelaçam com as determinações naturalísticas-biológicas.

Assim, por um lado, os limites da Ciência ocidental não decorrem do fato de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, de seu fechamento *naturalístico* em relação às dimensões da *subjetividade* e em geral do *social* e do *cultural*. Mas, por outro lado, estes limites não podem ser superados mediante uma contraposição esquemática e abstrata entre a atenção às determinações sociais e a atenção aos processos naturais e, muito menos, mediante uma tentativa de fuga para o irracionalismo ou à contraposição entre os saberes científicos e os não-científicos. Para serem suficientemente científicos os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando *todas* as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural*, e a *ecológica* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitual entre elas.

As pesquisas no campo dos movimentos sociais e da educação popular vêm se defrontando com saberes populares que elaboram dimensões fundamentais das práticas sociais, como a *subjetiva* e a *sociocultural*, até recentemente pouco reconhecidas no quadro dos paradigmas de conhecimento hegemônicos no mundo ocidental. Por este limite epistemológico das ciências humanas ocidentais, produzido e sustentado na complexa trama de poder e desenvolvimento das políticas de verdade, os saberes populares têm sido geralmente deslegitimados como “não-científicos”. Os estudos epistemológicos motivados pelas práticas de educação popular vêm pouco a pouco formulando a crítica destes pressupostos, assim como reelaborando e construindo os modelos cognitivos capazes de articular a compreensão das

diferentes dimensões do conhecimento. Por isso, os saberes populares que apareciam – sob o olhar de um paradigma epistemológico limitado – como *não-científicos*, passam a ser reconhecidos e estudados pelo seu potencial de contribuição para a construção de um novo modelo de conhecimento capaz de fundamentar o entendimento mais abrangente e complexo da realidade e, por isso mesmo, um saber “*mais científico*”.

Esta perspectiva epistemológica parece indicar uma travessia para o novo modelo de conhecimento, que estamos chamando de *conversitário*. Tal perspectiva gnosiológica traz implicações significativas no campo da educação, colocando em cheque a *oposição* entre educação *formal* em relação às práticas de educação *popular*, geralmente identificadas como *informal, alternativa*. O sistema formal de ensino, pautado no modelo iluminista de conhecimento, tem orientado o processo educativo no sentido de privilegiar exclusivamente a formação intelectual e racional dos educandos. A ênfase exclusiva no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e linguística redundou no esquecimento e na depreciação das outras formas de inteligência – para usar a linguagem de Gardner (1995, p. 19-36), as inteligências musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal – assim como da emoção, da subjetividade, do imaginário social, das condições econômico-políticas, da pluralidade cultural.

Sob esta óptica, estas dimensões passaram a ser consideradas marginais ou mesmo a ser excluídas do processo formal de educação universitária e escolar. Os processos de educação popular, por valorizarem e implementarem na prática tais dimensões não reconhecidas pelo padrão educativo hegemônico, eram sumariamente qualificados de alternativos, não-formais. À medida, porém, que vão se construindo modelos de conhecimento mais complexos e rigorosos, vai se tornando

possível entender que o processo de formação humana só pode ser propriamente educativo se, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem, implementar *cientificamente* o desenvolvimento individual e coletivo das diferentes formas de inteligência, assim como da emoção, da corporalidade, das relações socioculturais.

Muitas práticas de educação popular, desenvolvidas no âmbito de movimentos sociais, de certa forma, já vêm desenvolvendo organicamente essas dimensões essenciais do processo educativo. É este fato que, provavelmente, vem estimulando os pesquisadores envolvidos com a educação popular a elaborar um modelo epistemológico que, superando os limites do modelo hegemônico de conhecimento, permita compreender de modo científico a complexidade e a dinâmica inerente a todo processo educativo.

Os sujeitos de conhecimento

A segunda implicação epistemológica do saber *conversitário* se refere aos *sujeitos* de elaboração do conhecimento científico.

As experiências de instituições universitárias que se articulam com movimentos sociais evidenciam que os movimentos sociais se constituem como sujeitos *coletivos* que produzem conhecimento crítico e que sua interação dialógica com as instituições acadêmicas pode ser fator de elaboração científica crítica e criativa. As experiências de extensão universitária engajadas com movimentos populares realizadas pela UNIMEP permitiram a movimentos sociais sentirem-se parceiros nas lutas por democratização da universidade. E o projeto do Seminário Permanente de Educação Popular, realizado pela UNIJUÍ em cooperação com movimentos sociais

(Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, dos Atingidos por Barragens, de Mulheres, de Indígenas, Urbanos e Sindicais) e com instituições de assessoria, desenvolveu a “produção” do conhecimento como resultado do confronto e da troca de saberes entre diversos agentes sociais, que buscavam compreender e resolver os problemas enfrentados na sua prática social. Entendeu-se, portanto, que a elaboração do conhecimento pressupõe um processo de deliberação autônoma dos agentes que, interagindo, produzem e reformulam a compreensão de sua prática, compreensão esta que enseja e subsidia novas deliberações. Superou-se, com isso, a concepção de sujeito do conhecimento como agente individual ou absoluto, que elabora discursos lógicos sobre aspectos da realidade objetiva. O conhecimento passou a ser visto como produzido na “relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79).

A ênfase sobre a *relação recíproca entre sujeitos* como fator criativo do conhecimento, superando a concepção de sujeito de conhecimento como simples intencionalidade pressupostamente individual ou absoluta, traz outra implicação epistemológica importante. De um lado, a produção do conhecimento é assumida como *elaboração teórico-prática*, não simplesmente como formulação discursiva de representações ideais. Ou seja, a ênfase na interação de sujeitos torna evidente que a teorização se elabora a partir e em função da prática, em que diferentes sujeitos interagem ao enfrentar os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem. De outro lado, o esforço feito pelos sujeitos para compreender o sentido da prática tende a ser visto como inerente ao processo de deliberação sobre a condução da prática, ou seja, fica evidente a *imbricação entre saber e poder*, superando a concepção de saber como contemplação desvinculada das relações de poder ou como simples “instrumento” de poder. A produção do saber, pois,

não é neutra. Ela ocorre por meio de mecanismos e dinâmicas institucionais criados pelas relações de força entre agentes sociais. Os discursos que formulam os saberes fazem parte de relações de poder que se configuram através das instituições e dos movimentos sociais.

A explicitação da dimensão teórico-prática do conhecimento, assim como sua vinculação às relações de poder, torna possível distinguir o caráter dialógico e conversitário da conotação autoritária que tradicionalmente assumem as práticas científicas e educativas, seja nas propostas elaboradas pelo Estado, seja nas que são conduzidas por movimentos populares. Na perspectiva conversitária, os sujeitos do conhecimento científico e da transformação social não são apenas indivíduos de uma elite, mas fundamentalmente os movimentos sociais, conduzidos pela interação de diversos agentes. Nesta perspectiva, o objeto de conhecimento e de ação social, o mundo, não é mais considerado como objeto estático e unidimensional, mas como a trama dinâmica e complexa de relações entre os diferentes sujeitos e contextos sociais, com a qual os agentes interagem dialeticamente. Por isso, os rumos da história não são definidos abstratamente e sim pela práxis.

No plano lógico-epistemológico, a perspectiva universitária tradicional, de um lado, pressupõe que o *sujeito de conhecimento* (o pesquisador, o educador) seja o *indivíduo* que define formalmente o seu objeto. Esta concepção de relação entre sujeito e objeto legitima o tipo de relação predominante na organização burocrática, na qual se considera que o chefe determina o comportamento dos subordinados, através da gestão de normas decididas hierarquicamente, e que o investigador defina seu objeto de pesquisa, segundo os critérios formais de cientificidade. Já a perspectiva que chamamos de *conversitária*, de outro lado, baseia-se numa concepção dialética e dialógica

de conhecimento. O *conhecimento é elaborado na relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo*. Esta concepção fundamenta a organização democrática, em que o sentido da práxis é definido coletivamente pela interferência ativa dos agentes.

A partir da compreensão do caráter dialético (marcado pelas relações entre teoria-prática) e do caráter político (a imbricação entre saber-poder) nos processos de construção do conhecimento, é possível entender que entre a perspectiva conversitária e a perspectiva universitária do saber e da educação, há diferenças quanto ao sujeito, ao objeto e à relação de conhecimento, diferenças estas que são mediatizadas pelas relações de poder.

O *sujeito* do saber universitário são instituições e profissionais especializados, enquanto os saberes conversitários são produzidos nas relações entre diversos agentes sociais, mediatizadas por suas lutas. Se, de um lado, o *objeto* do conhecimento universitário é formalmente delimitado segundo áreas e métodos disciplinares de pesquisa, os saberes conversitários, por outro lado, se constroem dinamicamente a partir e em função dos problemas e dos conflitos sociais. E a *relação* de conhecimento do cientista universitário com seu objeto de estudo se constrói através de controle rigoroso garantido por métodos lógicos e por instrumental experimental homogêneos; mas os conhecimentos *conversitários* que emergem da relação entre os movimentos sociais, constituem-se em contínua transformação e a partir da relação entre diferentes pontos de vista, na busca de se compreender e resolver os problemas que desafiam os diferentes sujeitos sociais.

Tais diferenças são articuladas mediante as relações de poder historicamente construídas. Com base numa relação de dominação, a proposição do saber científico universitário tenderia a submeter os saberes populares à lógica e aos

interesses dominantes. Mas numa relação entre parceiros autônomos e comprometidos mutuamente, a troca de saberes é feita com o intuito de construir interesses comuns, a partir e em função das necessidades e condições peculiares de cada parceiro. A “verdade” do discurso produzido fundamenta-se na “validade” dos interesses construídos para cada um dos agentes em relação. Tal ambivalência determina a complexidade e a fluidez das relações de saber-poder, que subverte continuamente as estratégias de dominação e sujeição.

No âmbito de práticas que envolvem movimentos sociais e instituições de educação e de estudos superiores, torna-se possível superar o tradicional elitismo e assistencialismo das práticas de extensão universitária, na medida em que os diferentes sujeitos sociais se vêem como agentes sociais autônomos que estabelecem relações recíprocas, mediatizadas pelos problemas e desafios que enfrentam na práxis social. A *extensão universitária* transforma-se em práticas de *inserção e articulação social*. Da mesma forma, a relação de *ensino*, caracterizada pela dinâmica disciplinar e hierarquizante de “transmissão de conhecimentos”, é superada na prática de *educação*, constituída pela relação dialógica entre sujeitos que problematizam e buscam transformar o mundo. E a perspectiva de *investigação* descomprometida se reconfigura com *práxis*, na medida em que importa não somente compreender o mundo, mas sobretudo transformá-lo. O avanço qualitativo da *práxis* verifica-se na medida em que os agentes, superando as contradições enfrentadas, consolidam formas de ação e de organização autônomas e interativas. Neste sentido, as ações realizadas e os meios teórico-práticos desenvolvidos adquirem valor fundamental, na medida em que configuram *mediações da relação e da construção dos agentes sociais*.

Conhecimento e práxis social

A reconfiguração da *educação* e da *investigação científica* como *práxis* constitui uma terceira implicação epistemológica do saber conversitário.

A prática da universidade encontra-se hoje voltada prioritariamente ao serviço do mercado, para atender às necessidades principalmente das grandes empresas, seja mediante a formação de profissionais, seja com a produção de conhecimentos técnicos e científicos. Entretanto, os diferentes movimentos sociais também vêm colocando uma grande e variada demanda às instituições de educação e de estudos superiores. É este o campo mais fecundo do saber conversitário, particularmente porque articula investigação e ação social, produção de saber e transformação social.

As experiências realizadas pela UNIMEP e pela UNIJUÍ são indicativas das múltiplas outras experiências de engajamento de instituições de estudos superiores com práticas de movimentos sociais. Hoje estas propostas se multiplicaram no Brasil e vêm assumindo múltiplas configurações e processos, cuja riqueza precisa ser explorada como fonte de sugestões para a atual reforma universitária em curso no Brasil.

Tal tendência ocorre também em nível internacional. Santos (2004), nesta perspectiva, avança a proposta da “ecologia de saberes”, constituída por uma ampla gama de práticas que promovem uma nova convivência de saberes, acadêmicos e populares, cuja partilha por pesquisadores, estudantes, cidadãos e movimentos sociais serve de base à criação de comunidades epistêmicas que convertem as instituições de estudos superiores num espaço de interconhecimento, onde os cidadãos e os grupos

sociais podem intervir como sujeitos de conhecimento, não apenas como aprendizes ou clientes. O autor lembra também a longa tradição latino-americana da pesquisa-ação que, na mesma linha da ecologia de saberes, situa-se na procura da reorientação solidária da relação entre sociedade e instituições de estudos superiores. É nesta perspectiva que vêm ressurgindo na Europa as “oficinas de ciência” (*science shops*)³⁶, formuladas inicialmente nos anos 1970 com base nas experiências de pesquisa-ação social. Nos EUA, um movimento semelhante é o da “pesquisa comunitária” (*community-based research*), organizado internacionalmente na rede “conhecimento vivo” (*living knowledge*). Este movimento visa a criar um espaço público de saberes onde a instituição de estudos superiores possa combater a injustiça cognitiva através da reorientação solidária de suas funções.

Nesta perspectiva é que se articulam pesquisa “teórica” e pesquisa “militante”. Não como dois modelos de pesquisa distintos e contrapostos. Mas como duas dimensões necessariamente inter-relacionadas no processo da pesquisa social. Toda pesquisa tem uma dimensão “teórica”³⁷, pois busca elaborar uma “visão” rigorosa e de conjunto sobre um fenômeno. Mas os fenômenos sociais são constituídos por diferentes sujeitos em relação. E o próprio pesquisador se coloca como um destes sujeitos em relação. O pesquisador interfere, pois, na configuração do próprio fenômeno, objeto de sua pesquisa. Assim, a pesquisa no campo social só se torna radical, rigorosa e de conjunto na medida em que consegue, de um lado, elaborar e articular os pontos de vista dos diferentes sujeitos (“olhar de dentro”) e, de outro, explicitar os significados construídos dinamicamente na interação destes pontos de vista (“olhar do alto”). Tal construção “teórica” se torna possível na medida em que, “metodologicamente”, o pesquisador se

assume como um sujeito (com suas opções, seu contexto, suas emoções específicas) em relação com os outros sujeitos, junto aos quais desenvolve seu trabalho de pesquisa. Mas o resultado do trabalho do pesquisador pode interferir sobretudo na elaboração de práticas discursivas. Estas constituem campos de mediação, a partir dos quais as pessoas se identificam com grupos ou se articulam em movimentos sociais, assumindo e implementando opções coletivas. Nisto reside, em grande parte, a dimensão política da pesquisa e da atividade cultural.

Conhecimento que emerge dos entrelugares

Uma quarta implicação epistemológica da perspectiva conversitária do conhecimento refere-se ao caráter *relacional* da elaboração dos saberes. O saber conversitário não se constitui a partir da consolidação de uma narrativa única ou hegemônica, mas justamente mediante o reconhecimento mútuo entre os diferentes sujeitos culturais que se colocam em relação intensa e crítica a partir do enfrentamento dos desafios emergentes em seus contextos socioculturais. É justamente nas *fronteiras*, nas situações-limites, nos *entrelugares* constituídos dinamicamente entre um ser e outro, entre uma cultura e outra, entre um movimento social e outro, entre uma instituição e outra (...), que se torna possível o desenvolvimento de *novas possibilidades de significação* e, conseqüentemente, do aprimoramento crítico de cada um dos sujeitos socioculturais em relação.

A relacionalidade do conhecimento apresenta múltiplas dimensões, na medida em que agencia simultaneamente a relação entre subjetividades, entre culturas, entre histórias, entre ecologias. Neste sentido, não apenas *as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo*, mas também os *mundos* (tanto os contextos subjetivos, culturais, históricos, ecológicos

dos seres humanos, quanto os contextos ecológicos e evolutivos das diferentes espécies de seres vivos) *se transformam em relação, mediatizados pelas ações e interações dos indivíduos.*

A *conversidade* constitui-se como um campo dinâmico, conflitual, imprevisível e incontrolável, justamente porque é um campo relacional, interativo e de luta. Neste sentido, a *crise* – em sua dupla dimensão de potencialidade e risco, assim como em seus múltiplos significados de crítica-contestação, crítica-radicalidade, crítica-fluidez – é inerente ao conhecimento conversitário. Pois o reconhecimento recíproco entre os diferentes sujeitos, assim como entre seus respectivos saberes, não é *dado*: não é *pressuposto*, nem pode ser *dado*, mas é construído numa luta de vida e morte entre os sujeitos e projetos. A relação de reciprocidade pode se configurar sucessivamente e, no mais das vezes, simultaneamente como relação de parceria, de sujeição, de oposição, de proposição, de reposição³⁸ (...), dependendo das ações e reações, propostas e respostas que vão sendo assumidas pelos sujeitos nas relações entre si e com seus respectivos contextos.

Stoer (2008) afirma que, no contexto da cidadania reclamada, as identidades sociais são cada vez mais construídas pelos próprios indivíduos e pelos próprios grupos, mais do que atribuídas a eles pelo mercado, pela comunidade ou pela instituição. É preciso, entretanto, explicitar que a identidade pessoal e grupal é construída mediante a relação (ou melhor, um intenso jogo de poder) entre as propostas construídas pelo sujeito (pessoal ou coletivo), as interpretações e atribuições que lhe são feitas por outros sujeitos, as reações do próprio sujeito e as reações de outros. A construção da *identidade* (que melhor seria cognominada de *identificação*, como um gerúndio) é um processo dinâmico e complexo. *Dinâmico* porque, sendo relacional, está em constante mudança. E *complexo*, porque

a identidade de um sujeito se constitui na relação recíproca e simultânea com múltiplos outros sujeitos, cada um com reações e interpretações singulares, diferentes e por vezes contraditórias entre si. Complexo, também, porque o processo de identificação se constitui na relação simultânea com múltiplos contextos. Deste modo, os significados desenvolvidos pelo processo de identificação de um sujeito são constituídos de maneira plurivalente e paradoxal, uma vez que se configura na trama de relações simultâneas com diferentes outros sujeitos e com diferentes contextos. Cada um destes outros sujeitos e contextos, por sua vez, desenvolvem seus projetos e processos de identificação de maneira relacional, fluida, plurivalente, complexa. Por isso, a aparente estabilidade das instituições, assim como das configurações identitárias, são efeitos discursivos continuamente sustentados e subvertidos pela intensidade de todas as múltiplas interações entre os diferentes agentes pessoais e sociais.

Neste sentido, os papéis sociais fixados pela instituição universitária (professor, pesquisador, estudante, funcionário), mediante normas burocráticas e relações disciplinares, podem ser considerados como dispositivos que agenciam o complexo jogo de poder sustentado pela trama de lutas entre diferentes projetos e processos identitários conduzidos pelos diferentes sujeitos (pessoais e coletivos) em relação com seus múltiplos contextos socioculturais. Talvez fosse mais rigoroso afirmar que entre o campo da cidadania reclamada e o da cidadania atribuída se configuram múltiplos, fluidos, complexos processos de negociação e luta entre os múltiplos sujeitos (sociais e pessoais) e entre seus múltiplos processos e contextos de identificação. Estes mesmos processos de combates e acordos que vêm sustentando a ordem instituída, vêm ao mesmo tempo subvertendo-a microfisicamente, instituindo novos dispositivos

de agenciamento da elaboração dos saberes e das relações de poder.

A perspectiva conversitária de elaboração de saber-poder – emergente nos espaços de fronteira, nos entrelugares constituídos pela interação entre diferentes sujeitos e contextos socioculturais, em particular nas relações entre instituições de estudos superiores e movimentos sociais – pode indicar uma estratégia importante para conduzir a reforma universitária, pois, reconhecer e potencializar a interação fluida, complexa e paradoxal entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais é a forma mais eficaz de se combater os processos de polarização e separação, de hierarquização e de exclusão, em que se baseiam as diferentes formas de sujeição pertinentes seja ao mercado, seja ao estado, seja às instituições totalitárias.

Conclusão

Os debates sobre as reformas universitárias no Brasil têm sido impelidos pela grande pressão do mercado, principalmente por parte das grandes empresas, que veem na grande demanda pela formação superior um lucrativo campo a ser explorado comercialmente. Da universidade, o mercado globalizado também requer a formação de mão de obra e a produção de conhecimento técnico científico adequadas às suas novas demandas. Mas esta demanda mercadológica não é a única, nem a principal, do ponto de vista social, cultural e ecológico. Antes, entra em conflito com as múltiplas propostas que vêm sendo formuladas pelos diferentes setores e movimentos sociais. Estas formulações podem constituir respostas mais criativas, críticas, abrangentes e pertinentes aos grandes desafios que se colocam no século XXI.

É a esta dimensão da realidade social e histórica que procuramos chamar a atenção, ao revisar neste texto algumas experiências de reforma universitária singulares e, até mesmo, marginais, em que, porém, se pode perceber a imensa vitalidade dos movimentos sociais que atravessam as práticas de instituições universitárias. Não é possível fazer generalizações imediatamente a partir destas experiências específicas. Mas este estudo pode ser um convite se observar cada contexto vivido, no sentido de se verificar as experiências singulares que estão sendo construídas nas instituições de estudos superiores e que estão indicando propostas e perspectivas mais criativas e consistentes, capazes de enfrentar os graves desafios que se colocam no mundo de hoje. É neste sentido que fizemos o esforço de tematizar e de dar nome aos paradigmas que se configuram nas práticas educacionais e científicas.

Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode nos abrir a formas mais críticas, criativas e sócio-ecologicamente eficazes de se conceber e de se produzir ciência no mundo contemporâneo. É o campo fecundo do que estamos chamando de conhecimento *conversitário* e que emerge no campo do que Boaventura de Sousa Santos chama de conhecimento *pluriversitário*.

A reforma das instituições de estudos superiores poderá significar um avanço efetivo na medida em for além da defesa de uma prática *universitária*, em que a autonomia tem sido assumida como sinônimo de descompromisso em relação às grandes demandas colocadas pelos diferentes setores da sociedade. Também, numa perspectiva *pluriversitária*, a sujeição do ensino superior e da pesquisa científica aos interesses do mercado ou, mais ainda, a transformação da formação superior e do conhecimento técnico-científico em mercadoria, significaria

a exclusão da grande maioria dos grupos sociais da construção e da utilização dos estudos superiores, assim como, agravaria os profundos riscos sociais e ecológicos inerentes ao modo de produção capitalista hoje hegemônico e globalizado³⁹. Daí a necessidade de se potencializar a dimensão *conversitária* das práticas e das instituições de estudos superiores. Isto significa que as instituições de educação e de estudos superiores podem se configurar como espaços de ativam, sustentam e potencializam os confrontos críticos e dialógicos entre os múltiplos movimentos sociais que atravessam e vitalizam a sociedade. É destes confrontos e diálogos que podem surgir conhecimentos novos, mais críticos, criativos, eficazes para encaminhar soluções aos graves problemas que enfrentamos no mundo de hoje.

Tal perspectiva pode favorecer um salto de qualidade na concepção e no desempenho das funções que as instituições de estudos superiores vêm desempenhando tradicionalmente, ou às quais o mercado internacionalizado vem tentando submeter.

De um *conhecimento científico* produzido de forma homogênea e disciplinar, está-se avançando para a elaboração de formas heterogêneas e transdisciplinares de elaboração de conhecimento. Mas o salto de qualidade se constituirá principalmente na criação de dinâmicas e processos complexos e dialógicos de interação entre os diferentes tipos e lógicas de conhecimento, desenvolvidos pelos diferentes sujeitos socioculturais. A qualidade “superior” dos estudos não será reduzida ao seu caráter elitista, ou utilitário, mas se configurará na criticidade e na criatividade dos processos educacionais e científicos que podem ser potencializadas nas *situações-limites*, nos *entrelugares*, nas zonas de *fronteiras* constituídas nas interações dos diferentes movimentos sociais.

A perspectiva *conversitária* mira para além de uma pedagogia baseada no *ensino*, entendido como transmissão de informações ou de teorias e técnicas, assim como para a superação da perspectiva de *formação de competências* requeridas pelo mercado de trabalho. A formação superior constituir-se-á não apenas na aquisição individual de informações ou competências, mas sobretudo na construção de processos *educativos*, entendidos como *relação entre pessoas mediatizadas pelo mundo* e, simultaneamente, como *relação entre contextos socioculturais diferentes, mediatizados pelas ações e interações das pessoas*.

Na perspectiva da conversidade, enfim, a *extensão universitária* não se reduzirá a uma estratégia assistencialista de transferência de conhecimentos ou de prestação de serviços sociais, nem se esgotará a vender seus produtos no mercado, mas potencializará a *mediação sociocultural*. Ou seja, a prática conversitária se constituirá em processos e projetos de articulação orgânica das instituições de estudos superiores com seus respectivos contextos sociais, ao mesmo tempo em que realizará projetos e processos de inclusão dos mais diferentes sujeitos socioculturais na vida acadêmica, como parceiros na construção de iniciativas avançadas de educação e de elaboração de conhecimento científico.

CONVERSIDADE: EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

Historicamente o fazer universitário vem sendo reinventado pela ação de universitários (estudantes, professores, técnicos-administrativos) aliados a grupos e protagonistas das classes populares, compromissados com a emancipação social, humana e política, na perspectiva de contribuir com o estabelecimento de uma sociedade politicamente igualitária, socialmente solidária, economicamente justa e culturalmente diversa.

A extensão universitária tem sido um dos espaços mais significativos para a experimentação, o desenvolvimento e o aprimoramento desta perspectiva de educação superior e de construção de conhecimentos, que chamamos de “conversitária”. O movimento de extensionistas direcionado ao engajamento com os movimentos sociais vem sendo denominado Extensão Popular, e esta vem se estabelecendo pelos princípios da Educação Popular.

O adjetivo “popular” do nome da educação popular refere-se ao projeto político que orienta sua proposta pedagógica: a busca da construção de uma sociedade igualitária e justa por meio de processos participativos, de forma que os mais oprimidos não sejam apenas beneficiados, mas atores centrais no processo de mudança (VASCONCELOS, 2006, p. 294).

Em torno desse conceito vem compondo uma ampla e diversificada rede de pessoas vinculadas à universidade e a movimentos sociais e práticas comunitárias. Neste contexto, profissionais, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores da área de saúde vêm problematizando a sua prática de formação profissional e desenvolvendo novas perspectivas epistemológicas, que indiciariamente⁴⁰ encontram eco no paradigma conversitário.

Uma significativa amostragem destas questões e propostas foi constituída pelo levantamento de depoimentos realizado no âmbito do movimento de Educação Popular em Saúde. No decurso de 2004 foram elaborados e sistematizados 47 textos, de 40 autores⁴¹, de várias regiões do Brasil, ligados a diferentes áreas e níveis de formação no campo das ciências da saúde. Focalizando os relatos destas experiências, o presente texto⁴² desenvolve uma reflexão sobre os instigantes desafios expressos por estudantes e profissionais do campo extensão popular em saúde.

Tomando como referência inicial alguns impasses identificados no processo de formação universitária em ciências da saúde, assim como em práticas profissionais pertinentes, focalizaremos a atual crise da ciência em geral, que requer o desenvolvimento de uma visão complexa da própria cientificidade. Verificaremos, em seguida, que práticas de extensão universitária no campo da educação popular em saúde, ao invés de servir meramente para atenuar e acobertar desigualdades sociais e assegurar a estabilidade do sistema econômico-político vigente, apresenta potencialidades de mudanças significativas na formação dos profissionais da saúde. A candente situação de miséria, de doença e o trágico encontro com a morte, afetam profundamente a subjetividade de estudantes e profissionais, instigando-os a criar novas

estratégias de cuidado do outro e de cuidado de si. Neste reencontro com o outro e consigo, agentes de saúde revalorizam o trabalho interdisciplinar e em equipe, qualificam politicamente sua prática profissional e ressignificam os saberes populares, redescobrando a importância da afetividade e da espiritualidade nos processos de cura.

Impasses da formação em ciências da saúde

Estudantes de ciências da saúde relatam diferentes expectativas e surpresas ao realizarem seus respectivos cursos universitários. Entre as expectativas, manifestam o desejo de contribuir para curar as doenças.

Entretanto, a estudante de Medicina Fernanda Tomé salienta que a atividade intensa e dispersiva, a que os estudantes são submetidos, dificulta-lhes a reflexão sobre os sentidos de seu processo de formação. “Vamos seguindo os passos freneticamente, cambaleando e nos condicionando. Ficamos muito confusos em muitos momentos e nos perdemos de nossos objetivos”. Tal inquietação é indicada metaforicamente pelo estudante de enfermagem Raphael Guimarães. Revendo seu processo de formação universitária, considera que os estudantes de seu curso “foram tratados feito limões: foram selecionados, colhidos, cortados, espremidos, até ver que suco davam...”. E, como relata o estudante de Medicina Edney Vasconcelos, após o idílio altruísta dos primeiros períodos do curso de Medicina,

com o passar dos anos, parece que nos vamos “aprisionando” na grade curricular, nas provas estritamente teóricas, no pensamento cartesiano de separação do ser humano em partes para

se entender o todo, nos diagnósticos, nos exames complementares e nos tratamentos.

Para muitos estudantes, principalmente os das classes populares, o ritmo de trabalho desgastante se deve em grande parte às limitações de caráter econômico, pois “estudar não é para pobre”, uma vez que “não basta gostar de estudar, é preciso ter dinheiro”⁴³. Mas, além disso, todos geralmente são submetidos a ritmos e processos de aprendizagem que supervalorizam a memorização de fórmulas, a competição entre estudantes e profissionais, a sujeição hierárquica, ao mesmo tempo em que o paciente, visto como objeto, é esquecido e desatendido⁴⁴. Neste sentido, Lia Frota, estudante de medicina, se pergunta por que, ao realizar seus estágios, “o estudante se coloca na frente do paciente sem enxergar nada: Será o hospital, o peso institucional que deforma as pessoas e as relações? Será nossa rotina de gado, o massacre da sala de aula, a impessoalidade da prática, nosso egoísmo? Talvez tudo junto!”.

Também profissionais da saúde, já formados e inseridos nas instituições de cuidado à saúde, referem experiências e impressões desconcertantes e desafiadoras.

Felix Albers, médico residente, expressa de modo metafórico suas perplexidades frente à rotina da prática médica. Imagina-se como “gigantesco inseto” ou como “Dom Quixote”, sentindo-se mais indefeso que os pacientes, “oprimido pelas doenças incuráveis, pelas sequelas irreversíveis de vidas mal-vividas, pelo cheiro de morte nos corredores do hospital”. Mas um gesto simples de sincero agradecimento⁴⁵, por parte de um de seus pacientes, desperta-o para o significado do paradoxo de sua prática médica:

É no lacônico e firme aperto de mão que opera a tal intervenção divina. (...) Estamos inseridos no eterno ciclo de alegrias e tragédias que é o nosso tempo e, apesar das dificuldades, devemos encarar esta missão com orgulho, como quixotes sonhadores e eternamente perplexos.

Tal como observa Eduardo Simon, residente de Medicina de Família e Comunidade, o estudo e o exercício da medicina propiciam o encontro com situações humanas profundamente angustiantes, como a morte⁴⁶, o sofrimento, a miséria. “Não é preciso esforço para demonstrar que os sentimentos despertados pelo *encontro* com situações conflitantes são quase intoleráveis. Portanto, sempre temos a tendência de ocultá-los, fingir que não existem”. Este impacto ocorre já nos primeiros contatos com os cadáveres, nas aulas de anatomia e dissecação: “Os cadáveres da anatomia são transformados em objetos destituídos de humanidade, em bonecos colocados à disposição do ensino”. Exige-se do estudante que se extraia daquele corpo humano o maior número possível de informações. “Como ficar perdendo tempo – conclui o autor – divagando sobre a ‘humanidade do cadáver’, se temos que tentar decorar o nome, a inervação, a origem, inserção e função de todos os músculos da mão?”.

Luciano Gomes, médico residente de Medicina Preventiva e Social, referenda a percepção do processo de “desumanização” do outro que vai sendo instilado no processo de formação médica, que começa a partir das aulas no laboratório de anatomia, em que o corpo humano sem vida se torna objeto de dissecação e análise, e se estende para os outros contatos com os seres humanos, que são vistos como pacientes, desconectados de suas histórias, de seus sentimentos, de sua subjetividade e de sua liberdade.

Tais inquietações indicam diferentes impasses emergentes no processo de formação biomédica, particularmente no que diz respeito às relações de poder inerentes ao processo pedagógico e à crise da própria ciência moderna.

Todavia, experiências e práticas pessoais e institucionais apontam para a emergência de novos paradigmas educacionais, científicos e profissionais. De modo particular, experiências de inserção em contextos sociais e culturais marginalizados, assim como o comprometimento pessoal e político com os interesses e os contextos populares indicam a importância de se desenvolver uma *práxis* educativa e profissional que potencialize as diferentes dimensões da realidade subjetiva e sócio-cultural, assim como compreenda a complexidade e as ambivalências das vivências e relações humanas e profissionais. Neste novo contexto, dimensões tradicionalmente excluídas da prática profissional e científica, como a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são ressignificadas como inerentes ao cuidado com o ser humano e com sua saúde.

A crise da ciência e o desafio da complexidade

Felipe Carvalho, médico, salienta a negligência para com o óbvio e com o cotidiano no estudo da medicina: “estudamos que causas de amnésia recente podem ser Alzheimer, deficiência de vitamina B12, entre outras, mas não está nos livros que a principal causa é o *stress* do nosso ritmo de vida”.

Depoimentos como este refletem o atual movimento de autocrítica que se desenvolve no campo das ciências e evidenciam a *complexidade* inerente ao conhecimento científico. Segundo Edgar Morin (1995, p. 49-60), a *complexidade* apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza

e resposta. Hoje as ciências físicas e biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, o caos, etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade.

Assim, o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras (MORIN, 1995, p. 59-60).

Os desafios da complexidade ao conhecimento científico interpelam profissionais, educadores e pesquisadores à busca de uma compreensão integral da realidade e das relações humanas, assim como de uma visão mais ampla de ciência.

Fernanda Gondim, estudante de Medicina, diz que “estava tão envolvida pelo sistema de memorização e repetição que não percebia que a sociedade exigia muito mais que apenas conhecimento científico”. E se pergunta: “Para que é útil saber o sexo das lombrigas se o que faz Joãozinho tê-la é a falta de saneamento básico? De que adianta saber o mais recente tratamento para determinada doença se me falta a sensibilidade de ver que dona Maria não tem dinheiro para fazê-lo?”.

Esta pergunta lembra a discussão liderada por Victor Valla (1998, p. 165ss), no GT Educação Popular da ANPED, sobre a “crise de compreensão” do que as classes populares estão vivendo e dizendo. A dificuldade de se compreender o

que as pessoas das classes populares estão vivendo e querem dizer aos profissionais, acentua as limitações e contradições do próprio saber científico. Com efeito, o paradigma científico moderno ocidental revela – como também Tullio Seppilli (1996, p. 18-19) afirma em relação ao paradigma biomédico – uma suposição “ideológica” que desvaloriza a importância da subjetividade e, em geral, da dimensão sociocultural dos fenômenos humanos. Ou melhor, desconsidera as determinações sociais – subjetivas e objetivas – que se entrelaçam com as determinações naturalísticas-biológicas.

Neste sentido, Graciela Pagliaro, médica homeopata e educadora popular, revendo sua experiência frente a uma situação de erro médico, em que a morte inesperada de uma paciente passou uma “rasteira na onipotência médica”, considera que “a formação técnica não pode ser mecanizada. Tem que considerar os sujeitos que as aplicam e os sujeitos que as recebem, suas emoções, seus diversos olhares, suas motivações”. E para Alberto Carlos de Oliveira, estudante de enfermagem, “o ser humano é formado por um sistema unitário integrado, que abrange aspectos sociais, espirituais, biológicos e psicológicos”.

Nesta perspectiva, Rebeca Guedes, estudante de enfermagem, considera necessário redirecionar o discurso da formação acadêmica para inserir o “cuidar, em todos os seus aspectos, na formação em saúde”, pois o cuidado “implica na inter-relação de dimensões que podem incluir desde a técnica mais especializada até o simples olhar de afeto e carinho”.

Deste modo, os limites da Ciência ocidental não decorrem do fato de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, de seu fechamento *naturalístico* em relação às dimensões da *subjetividade* e em geral do *social* e do *cultural*. Para serem suficientemente científicos os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando

todas as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural*, e a *ecológica* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitante entre elas.

Os estudos epistemológicos motivados pelas práticas de educação popular vêm pouco a pouco formulando modelos cognitivos capazes de articular a compreensão das diferentes dimensões do conhecimento. Trata-se de uma concepção epistemológica que, superando os limites do modelo hegemônico de conhecimento, permita compreender de modo científico a complexidade e a dinâmica inerente a todo processo educativo e curativo.

Extensão universitária: uma porta para o novo paradigma

Uma nova perspectiva epistemológica e profissional tem sido despertada em práticas de educação popular em saúde. Eymard Vasconcelos, professor de saúde coletiva, revendo sua longa trajetória de médico e pesquisador, entende que seu encontro com o mundo das classes populares funcionou como “um grande encontro amoroso. Destes que criam um vínculo de tal monta que reorientam todo o viver”.

Também para a estudante de Medicina Fernanda Gondim, a extensão universitária em comunidades populares tem um significado fundante. “A extensão universitária abre um universo que todo estudante deve experimentar e se deliciar desde o primeiro período”. Já para Roberto Piauú, estudante de Medicina – levado por iniciativa de outros estudantes a participar do Projeto de Extensão e a interagir com uma comunidade – tal experiência catalizou sua vocação e opção profissional.

Estas experiências indicam que a extensão universitária – como lembra Fagundes (1985, p. 134-7) – pode desempenhar

papel análogo ao da política social: pensada como uma fórmula de atenuar e acobertar desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema, apresenta virtualidades capazes de inverter os objetivos para os quais é instituída. Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva acadêmica conservadora e domesticadora – em que os diferentes sujeitos e grupos que compõem a sociedade são vistos como objetos de estudo e de intervenção – a extensão universitária se constitui como um espaço contraditório, onde se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social protagonizado por sujeitos de contextos populares.

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limites (FREIRE, 1975), constituem entre-lugares (BHABHA, 1998), espaços de geração do novo.

Para Eymard Vasconcelos, a experiência que configurou o significado central de sua prática e pesquisa médica – seu “primeiro amor” – ocorreu quando, ainda estudante, realizou uma experiência de extensão universitária, em um povoado no interior de Minas Gerais. Inspirado na perspectiva de Paulo Freire, colocou-se numa perspectiva de diálogo com os habitantes do lugarejo e foi entendendo a complexidade dos problemas enfrentados por aquelas pessoas, na busca solidária de soluções. “Participávamos da obra de recriação coletiva da vida e isto era fascinante”, salienta.

Muitos depoimentos relatam experiências de estudantes das diferentes áreas das Ciências da Saúde em projetos de extensão universitária junto a comunidades empobrecidas. Tais experiências, em muitos casos, produziram mudanças

significativas na própria concepção de estudos e da prática profissional no campo do cuidado à saúde.

Aline Barreto, questionando a rotina curricular de seu curso de Fisioterapia – que se alimentava pela perspectiva de se formar, instalar uma clínica particular e ganhar dinheiro – resolveu participar de um projeto de extensão universitária. Interagindo com pessoas vivendo em condições sociais calamitosas, foi descobrindo também seus valores e suas riquezas humanas. Com isso, a estudante amadureceu como pessoa e passou a compreender sua prática profissional de modo mais complexo e amplo.

A estudante Fernanda Gondim, intrigada em suas aulas de anatomia com o lema “aqui se aprende com a morte a cuidar da vida”, descobriu, no trabalho com a comunidade que ali se aprende com a vida a lidar com a morte e com o infortúnio.

Quais são, então, as implicações mais significativas de tais descobertas para a vida e para a prática dos profissionais de saúde?

O desconcerto

O contato pessoal com comunidades populares ensejou para estudantes e profissionais da saúde múltiplas experiências desconcertantes. Para Luciano Gomes, médico residente de Medicina Preventiva e Social, uma das maiores experiências que vivenciou todo em um ano de trabalho em comunidades foi quando, aceitando o convite de uma família para o almoço, e se encontrou diante da única comida que não suporta. E aí compreendeu que “era muito mais fácil uma pessoa mudar de corrente política ou de opção religiosa, do que modificar um hábito alimentar”. Rosângela Teixeira, professora no curso

de Medicina, lembra de sua experiência ao participar de uma expedição sanitária no povoado de Queixadinha. Entrou em contato com uma situação social extrema: crianças desnutridas e doentias, suas mães magras, mal vestidas e tristes, cujos maridos haviam emigrado à procura de trabalho, sem jamais retornar. A médica relata a impressão que teve ao visitar um barraco de adobe, de uma sala só, sem janelas, onde moravam quatro pessoas que dormiam no chão: “Havia um cheiro tão ruim que não saiu do nariz até hoje”. E Leda Bazzo, professora de Fonoaudiologia, narra a perplexidade da estagiária de seu curso frente à confidência de D. Luiza, moradora da favela. Esta mulher sorridente e desdentada, ao ser entrevistada, afirma não ter problema de comunicação. Mas chama a atenção para como enfrentou o seu problema de flatulência e “revela que o peido agora é obra divina de Deus, a inspirando na composição das mais diversas canções, deste modo, também não quer mais resolver este problema, pois o peido passou a ser, para ela, uma fonte de repentinas poesias”.

O mais desconcertante, porém, é o encontro com a situação de miséria, de doença e com a morte. O depoimento de Marcos Tietzmann, estudante de Medicina, apresenta uma conflitante vivência no contexto de um bairro, onde as possibilidades e limitações de saúde física e mental se configuram no contexto marcado pelo contexto econômico-político entrelaçado com as dimensões subjetivas e culturais. Desespera-se por verificar que o simples encaminhamento de uma criança ao posto de saúde se torna uma empreitada impossível para uma mãe que, separada do marido e em conflito com a vizinhança, não tem dinheiro para ônibus, nem para comprar o remédio. Tal situação produz um sentimento de impotência, tal como sentiu Alexandre Figueiredo, médico residente, frente à sua primeira

paciente, uma criança negra e pobre que definhava, e a família sem possibilidade de adquirir o remédio.

A Universidade – segundo Meryeli Araújo, fisioterapeuta recém formada – orienta estudantes e profissionais de saúde a ser frios e objetivos diante de situações trágicas. Entretanto, a autora considera que “poucos fatos em nossas vidas são capazes de entristecer e deprimir tanto como a morte de alguém que cuidamos, já que o lutar de perto com a perspectiva da morte alheia nos remete a constatação de nossos próprios limites e fragilidades”.

Mas, ao longo de sua trajetória profissional, atendendo pacientes terminais, Alexandre Figueiredo compreende que, ao invés de combater sem sucesso a morte, pode-se acolhê-la amigavelmente para brindar a vida. A morte, a vida em negativo que, por contraste e luz, pode colocar em cheque condutas médicas estabelecidas e revelar novos sentidos do cuidado com a vida.

Cuidar do outro

A primeira conduta a ser questionada é a do diagnóstico médico. O depoimento de Mário Araújo, fisioterapeuta recém-formado, denuncia o risco de a conduta médica se pautar por um este tipo de diagnóstico simplista e preconceituoso, que induz a um desprezo pelo paciente e resulta em um fechamento à busca continuada de compreender melhor o seu problema.

Renata Pereira, acadêmica de Enfermagem, ao desenvolver uma pesquisa de campo na comunidade, verificou como é valioso interagir com as pessoas, para além das entrevistas projetadas. “Ouvir as histórias de vida dos moradores, os acontecimentos atuais que permeiam sua realidade, e observar não só as

carências, mas também as virtudes e sonhos deles e poder fazer parte de seu cotidiano”.

Hebréia da Costa considera que o grande desafio que seu trabalho de assistente social em um hospital universitário “era estabelecer o contato humano, articulado à empatia, habilidade teórica e fluidez de comunicação”. Pois, o trabalho com a saúde é um campo de luta, eivado de tensões, na medida em que o profissional se envolve com as angústias frente a situações de doença e ao medo da morte iminente. “É no conhecimento das angústias do outro que muitas vezes somos levados a perceber nossos limites e engendrar um novo caminhar”.

Juliana Oliveira, mestranda em nutrição, em suas atividades de estágio, foi percebendo que ser bom profissional não se reduz a indicar o melhor tratamento fisiológico. Para ela, a melhor terapêutica implica o ouvir e a atenção para com a pessoa cuidada. Deste modo, o saber técnico “ia entrando também, mas seguindo os espaços de uma relação, antes de tudo, afetiva”. A estudante aprendeu, assim, que “o mais importante não é a precisão técnica na indicação da melhor terapêutica, do melhor tratamento e da melhor conduta”. De fato, a palavra, a escuta, o zelo e o amor têm poder curativo e transformador, principalmente para quem tem a saúde fragilizada e, por isso, se defronta com seu lado mais vulnerável. Nesta perspectiva, Marcos Vasconcelos, estudante de Medicina, em sua experiência junto a comunidades populares, compreendeu “que é preciso conhecer a realidade e respeitar o saber da população para compreender a dinâmica de adoecimento e cura de uma comunidade”. Percebeu que “a eficácia profissional não dependia apenas de ações físicas e químicas sobre o corpo dos pacientes. Palavras e gestos traziam transformações muito maiores”.

De modo particular, o estudante aprendeu com a sabedoria de um ancião que “a doença e a morte são inerentes

à condição humana. Elas não podem ser definitivamente derrotadas, mas isso não impede que a vida seja cuidada”.

Esta postura de humildade e cuidado frente a situações trágicas é uma das atitudes compartilhadas por vários profissionais da saúde.

Nelsina Dias, nutricionista e professora universitária, conta como se arrependeu por ter convencido sua colega a transferir o pai, que residia no interior do estado, onde se encontrava muito doente – mas bem cuidado, num ambiente tranquilo e de muito carinho – para um hospital da capital, em que, apesar de todo o atendimento técnico necessário, logo veio a falecer, longe do carinho e dos cuidados dos vizinhos e familiares.

A partir da experiência própria e familiar de doenças sem cura, Darlle Sarmiento, estudante de Farmácia, compreende o quanto “o saber do médico é limitado”, na medida em que agentes de saúde desconsideram as queixas e sofrimentos do paciente e esquecem “que a família e pessoas próximas podem agir como uma boa equipe de saúde, quando se está atento para o valor de nosso bem estar e da vida”. Seus estudos em Farmácia permitiram entender “que a cura não está apenas nas mãos de profissionais qualificados tecnicamente para saúde. Está no esforço de cada um de nós e na interação cooperativa de forças por melhores condições de vida”. E percebeu que “a atenção ao que o doente sente e ao seu sofrimento é tão importante quanto a averiguação tecnicamente perfeita do resultado de exames laboratoriais”. Neste sentido, a sua interação com famílias de comunidades faveladas aguçou a sensibilidade, o rigor da investigação e do trabalho cooperativo na prática universitária e médica.

Da mesma forma, Alice Uchoa, doutora e professora de saúde coletiva, redescobriu o significado do atendimento médico,

ao acompanhar de perto o tratamento de sua sobrinha, afetada por um fatídico e quase incurável problema cardíaco. “Pude perceber claramente que o cuidado não se opõe às intervenções balizadas, cientificamente fundadas e sofisticadas desde que tenham a finalidade de aliviar o sofrimento e, se possível, curar”.

Por outro lado, Alice reconsidera a complexidade da posição do agente de saúde, assim como seus sentimentos de apreensão, “diante da fragilidade do outro que o obriga a olhar a sua. O médico também precisa de um suporte numa visão mais abrangente, que abarque ao mesmo tempo o conhecimento científico acumulado e um certo ceticismo à sua aplicação mecânica; a intuição; a criatividade; sensibilidade e crenças”.

Assim, o cuidar do outro requer, do profissional de saúde, o profundo cuidado de si, que implica, muitas vezes, a experiência do trágico e a redescoberta da própria complexidade-ambivalência.

Cuidar de si

O encontro com a doença e com a morte revela o paradoxo da vida do ser humano, ou seja, o espaço trágico, o espaço do inevitável, do que não pode ser corrigido, do que nem toda medicina pode evitar: o limite, a finitude. Segundo Nietzsche (1995, 1997) a vida e a morte se fundem na tragédia do ser. A tragédia do ser são suas próprias finitudes. Os desmoronamentos dos mundos. Não há retorno para o mesmo mundo, em uma existência trágica, nem, pelo contrário, a garantia de que o mesmo não se repita. A experiência trágica enseja a imersão em espaços heterogêneos de subjetivação. Quer dizer, suscita a produção de singularidade, a ficção de novos mundos e enseja a criatividade estética (FARINA, 1999).

Paradoxalmente é a experiência existencial da finitude que – como afirma Vanessa Xisto, acadêmica de Psicologia – faz do ser humano “essa criatura com uma incrível capacidade de superar-se a cada momento”, na medida em que é interpelado a criar “estratégias de invenção do presente. De invenção, porque cada um tem a sua maneira única e particular de ser e estar no mundo e de criar-se”.

A experiência da tragédia humana, que o contato cotidiano com a finitude da vida induz, instiga o agente de saúde a reconstituir constantemente sua própria subjetividade.

Emerson Merhy, médico sanitário (formado em 1976), refletindo sobre experiências paradoxais vividas ao longo de sua formação médica e do exercício de sua profissão, descobre que “somos, de fato, muitos tipos de sujeitos em nós. Temos muitas almas que nos habitam, que se relacionam e que, em certas situações, ocupam lugares centrais uma em relação a outra”. Por exemplo, o próprio médico, ao ter uma necessidade de cuidado de sua saúde, precisa de outro médico. Vira “usuário”. E sua alma de médico continua coexistindo e negociando, dentro de si, com a sua alma de paciente. Posicionando-se a partir de sua própria intimidade complexa, o profissional pode desenvolver uma “pedagogia da implicação”. Isto é, desenvolver a capacidade re-olhar situações paradoxais (em que as múltiplas *almas* do profissional interagem com a pluralidade de *almas* do outro) de modo a compreendê-las melhor e a imaginar intervenções que fazem sentido. O profissional vive, assim, um efeito “pororoca” em que as ambivalências de sua personalidade se potencializam ao interagir com as ambivalências do outro. “É como um rio que se dobra sobre si ao encontrar o mar, ou seja, com o outro”. O trabalhador pode se ver, ao ver no outro as reações às suas próprias ações.

Assim, o cuidar da saúde alheia se torna, para o próprio profissional, uma oportunidade ímpar e fecunda de aprendizagem.

Aprender juntos

A principal aprendizagem é a de “aprender a aprender”, ou seja, desenvolver processos dialógicos e interativos de aprendizagem – conversitários – superando o tradicional dispositivo de sujeição entre profissional de saúde e pacientes. Daniel Batista, estudante de Nutrição, relata sua experiência com o trabalho em saúde comunitária, na qual compreendeu que as pessoas, submetidas a cuidados médicos, também educam os agentes de saúde, na medida em que estes se colocam em uma atitude de escuta e cuidado.

O médico residente Luciano Gomes afirma que assimilou dois aprendizados em seu trabalho comunitário. O primeiro é que “os profissionais de saúde têm uma imensa capacidade para mobilizar a população que vem sendo historicamente esquecida”. O segundo é que “e por mais que acreditemos saber o que é melhor para pessoas de uma determinada comunidade, eles têm suas interpretações sobre a realidade em que vivem e suas conclusões têm muito mais validade que nossas possíveis explicações técnicas ou políticas”.

Para Pedro Cruz, acadêmico de Nutrição, a mudança decisiva em sua relação de profissional da saúde com as pessoas da comunidade ocorreu quando passou a dialogar com elas sobre as diferentes dimensões da vida, sem restringir seu foco exclusivamente sobre a doença. “Aí descobri que aquelas pessoas não eram pacotes de problemas, mas pessoas cheias de dinamismos e de muita vontade de ser mais (...). Elas me mostram uma perspectiva diferente da vida, um lado diferente

desse mundo; aprendo a respeitar suas decisões e a compartilhar os seus saberes”.

Tal aprendizado interpela estudantes e profissionais a ressignificar os estudos acadêmicos e a desenvolver formas conversitárias, ou seja mais coletivas e interdisciplinares de trabalho. Juciany Araújo, nutricionista, e Maura Sobreira, pré-concluente de Enfermagem, contam como a experiência de extensão junto a comunidades populares modificou seu modo de ver o mundo e foi uma oportunidade de aprenderem a trabalhar em equipe.

Neste sentido, o próprio sentido de *interdisciplinaridade* é reconfigurado, como atesta o fisioterapeuta recém-formado Mario Araújo, ao falar do que aprendeu nos projetos de extensão baseados na Educação Popular:

Aprendi, então, a valorizar o diálogo. Na relação com as famílias, fui descobrindo a força terapêutica da escuta. Com a mente aberta pelas discussões teóricas, fomos vendo a força do conhecimento popular. Fomos aprendendo a trabalhar em equipe valorizando o conhecimento dos outros profissionais.

Neste sentido, ocorre uma mudança significativa nas próprias relações pedagógicas e na formação profissional. “Fui vendo que era possível encarar os professores como companheiros na construção de um saber e não seres superiores e incontestáveis”, explica Mario Araújo. Tal mudança pedagógica é inerente à concepção de interdisciplinaridade, como já afirma Ivani Fazenda:

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente numa transformação profun-

da da Pedagogia e num novo tipo de formação de professores. (...) Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente modifica-se: ao lado de um saber especializado (nisto concorrerem todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir, portanto, de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. (...) Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa *atitude* (FAZENDA, 1978, p. 48-9).

Tal atitude, que a interdisciplinaridade vai consolidando, não se restringe, porém, à dimensão intersubjetiva e institucional das relações pedagógicas e profissionais. O trabalho em equipe e interdisciplinar reconfigura seu significado mais amplo ao se engajar numa perspectiva social e política transformadora. Nesta direção, as práticas de educação popular apresentam desafios que instigam tais opções.

Comprometer-se politicamente

A realidade social dramática, encontrada nas atividades sanitárias e extensionistas junto a comunidades populares em situação de risco, põe com veemência a necessidade de comprometimento político, para além da dimensão profissional e científica. Assim, a professora no curso de Medicina Rosângela Teixeira, ao se lembrar de seu trabalho com a população de Queixadinha, se questiona: “que tipo de vida é aquela?”. Com tal problematização, coloca um desafio maior, não resolvido pela ciência. A realidade social de miséria, doença, dor, desconforto, fome e injustiça, “nos remete ao imponderável do sofrimento humano e nos faz crer que a vida dessa gente precisa ser outra, uma marcha noutra direção”. E se pergunta: “Seríamos nós responsáveis pela criação de um mundo novo, pela revelação de uma outra vida profundamente mais justa, humana e digna? (...) O quanto de ação social e política deveríamos buscar?”.

Também o estudante do curso de medicina Marcos Vasconcelos, ao acompanhar uma família favelada, entendeu que, “na busca de um mundo mais justo, o papel da universidade não deve se restringir à formação de profissionais tecnicamente qualificados, mas também a de cidadãos comprometidos com a realidade social”.

Entretanto, mesmo as lutas sociais, que vão construindo a história humana, se defrontam com o trágico, com situações de miséria e injustiça, insuperáveis a curto prazo. Neste contexto, a espiritualidade e a religião são ressignificadas. A religião confere um enquadre para explicar os fatos que não são explicáveis e tornar suportáveis experiências que são inaceitáveis, tais como a morte, catástrofes, injustiças. E esse é um dos fatores de sobrevivência e crescimento de movimentos sociais, pois

estes podem encontrar na religião – que é também um sistema cultural (GEERTZ, 1989) – respostas, esperanças, alternativas para o caos que muitas vezes enfrentam. E, ambivalentemente, se conformam e se resignam ante a injustiça, ao mesmo tempo em que resistem e lutam ante os desafios. Desta forma, a questão religiosa das classes populares não se reduz a uma questão tradicional e arcaica. Na perspectiva das classes populares – que reconhecem a impossibilidade de, no contexto sócio-político dominante, saírem de sua situação de pobreza – a religião popular desempenha vários papéis: “cria uma identidade mais coesa entre as classes populares, ajuda a enfrentar as ameaças, a ganhar novas energias na luta pela sobrevivência, e reforça uma resistência cultural que, por si só, reforça também a busca da religião como solução” (VALLA, 2002, p. 71).

Conclusão

As experiências de extensão universitária em educação popular, no campo da saúde, oportunizam, de fato, mudanças muito significativas em várias dimensões. No contexto de crise do próprio paradigma científico que sustenta o processo de formação do profissional da área de saúde, algumas práticas extensionistas no campo da saúde em contextos sociais marginalizados ensejam o surgimento de perspectivas educacionais e profissionais deveras instigantes.

Os depoimentos analisados evidenciam que o encontro com situações e pessoas das classes populares, que vivem em situação social de risco, provoca no profissional da saúde um profundo desconcerto. Os hábitos alimentares e higiênicos, a concepção do corpo e, de modo particular, a miséria, a doença e a morte, afetam profundamente o campo da subjetividade do profissional. Este vivencia processos trágicos, que o interpelam a

rever e a reconstituir seu modo de ser no mundo. Descubra suas próprias ambivalências que, em interação com a complexidade do ser do outro, colocam múltiplos desafios, abrem infinitas possibilidades e, sobretudo, exigem um salto de dimensão no seu modo de entender a prática científica, profissional, social e cultural. Neste sentido, redescobre o significado de trabalho interdisciplinar, revaloriza o comprometimento social e ressignifica a espiritualidade.

CONVERSIDADE: APRENDER COM OS POVOS ORIGINÁRIOS

A perspectiva conversitária emerge da crise dos modelos hegemônicos de conhecimento. Na década de 1990, Victor Valla (1994) apontava “a dificuldade que os profissionais e intelectuais têm de compreender o que as classes populares estão querendo lhes dizer”. Com efeito, os modelos de interpretação e condução da educação popular – no contexto brasileiro de amplas mobilizações sociais e culturais dos anos 1960, ou no contexto de resistência à ditadura dos anos 1970, ou então nos processos massivos de luta pela redemocratização política dos anos 1980 – foram colocados em questão nos anos 1990. O que aparecia como *crise dos movimentos sociais* passou a ser percebido como *crise dos modelos de conhecimento* a partir dos quais os intelectuais, profissionais e militantes têm buscado entender a realidade dos movimentos sociais⁴⁷.

No atual contexto brasileiro de crise econômico-política e social, torna-se pertinente refletir em que sentidos os líderes e políticos, profissionais e intelectuais têm de “compreender o que os diferentes sujeitos populares estão querendo lhes dizer”. E esta reflexão será tanto mais crítica e radical quanto mais dialogar com os grupos populares que mais têm sofrido os processos de exploração, exclusão e subalternização ao longo de nossa história. Neste sentido, temos muito a aprender com os povos originários, que há cinco séculos vêm resistindo aos genocidas processos de colonização.

Segundo o alerta de Eduardo Viveiros de Castro (*apud* FERRAZ, 2014), “O encontro com o mundo índio nos leva para o

futuro, não para o passado (...). Os índios têm muito a colaborar para um país mais democrático e diverso”.

Boaventura de Sousa Santos também nos convida a “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508). O “Sul” metaforicamente indica um campo de desafios epistêmicos emergentes das relações coloniais estabelecidas historicamente entre a Europa Moderna e outros povos, bem como pelas relações de exploração, dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais, seja nas metrópoles europeias, seja nas próprias nações colonizadas. Nesta direção, as epistemologias do Sul são constituídas pelo conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 13).

Entretanto, este processo de diálogo intercultural com os povos originários “do sul” não é um processo simples, justamente porque tem se consolidado historicamente no mundo ocidental um sistema de relações coloniais e neocoloniais que vem resultando no extermínio ou subjugação de povos ancestrais, bem como de suas epistemologias⁴⁸. O diálogo crítico e a cooperação intercultural sustentável com os povos originários implicaria em um projeto político, social, ético e epistêmico necessariamente decolonial⁴⁹ (WALSH, 2012). Decolonizar significa compreender e confrontar a matriz do poder colonial, que historicamente vincula a ideia de “raça”, como um critério de classificação e controle social, com o desenvolvimento do capitalismo global (moderno, colonial, eurocêntrico), iniciado como parte da formação histórica da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Para além da crítica decolonial, a interculturalidade crítica aponta para o empoderamento de uma perspectiva “não-colonial”.

O não-colonial refere-se à geração, aspiração e dinamização de saberes-fazer inspirados no pensamento crítico latino-americano (...) compartilha com o decolonial o ponto de partida da consciência do estado de colonialidade e da sua total rejeição. Mas (...) *distinto* do colonial, o não-colonial é aqui entendido como uma afirmação autodeterminada e criativa da consciência crítica e de todas as suas dimensões humanas. (...). Isto faz com que se concentrem os esforços prioritariamente na imaginação epistêmica para a auto constituição e constituição coletiva de contextos sociais, culturais, políticos, da sensibilidade diferentes, e não apenas na refutação dialética dos padrões dominantes (VALENCIA, 2015, p. 12, nota 2 – *tradução e seleção nossa*⁵⁰).

A perspectiva não-colonial potencializa e ultrapassa o esforço de crítica e de desconstrução da colonialidade no âmbito das sociedades ocidentais hegemônicas. Na perspectiva não-colonial, os métodos, os povos e as terras indígenas têm um papel protagonista para promover os processos de decolonização. Mas

o futuro é um ‘desconhecido tangível’, uma constante (re)negociação de poder, lugar, identidade e soberania. Nestas contestações, a decolonização e a Indigeneidade não são meramente reativas, nem se encontram em relação binária com o poder colonial. A decolonização é de fato oposição às formas coloniais de pensar

e agir, mas exige um ponto de partida indígena e uma articulação dos significados dos processos de decolonização para os diferentes povos indígenas em todo o mundo (SIUM; DESAI; RIT-SKES, 2012, p. I – *tradução nossa* ⁵¹).

Assim, a escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não-coloniais, mediante a interação dialógica com os povos originários, é a condição para que possamos desconstruir a colonialidade e aprender com os povos ancestrais a empoderar formas não-coloniais de saber e poder, de ser e viver (FLEURI, 2013).

Os povos originários e a colonização do Brasil

A colonização do Brasil produziu um processo de genocídio dos povos originários, de destruição de seus territórios ancestrais, bem como de ocultamento ou esquecimento de suas ricas e variadas culturas ancestrais. Uma população autóctone estimada em quatro milhões de pessoas há cinco séculos, hoje está reduzida a cerca de novecentos mil pessoas, menos de meio por cento do conjunto dos atuais 210 milhões de cidadãos brasileiros.

De cerca de hum mil etnias originárias no século XVI, ainda resistem no território brasileiro, no século XXI, cerca de 305 pequenos grupos étnicos falantes de 274 línguas aborígenes, não eurodescentes (BRASIL, 2011). Os maiores povos originários do Brasil, com população entre 50 e 10 mil pessoas, são o povo Tikuna, do Amazonas, Guarani Kaiowá, do Mato Grosso do Sul, Kaingang, presente nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além dos povos Makuxi, Terena, Tenetehara, Yanomami, Potiguara, Pataxó,

Sateré-mawé, Mundurukú, Múra, Xucuru, Baré, Pankararú, Kokama, Wapixana, Kayapó, Xacriabá.

Os processos de resistência e resiliência sociocultural dos povos originários são muito diferenciados. Mas buscam construir certas articulações de lutas, a partir de suas perspectivas etnoculturais, no continente das Américas. A expressão *Abya Yala* (que significa, na língua do povo Kuna, “terra em sua plena maturidade”) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente ameríndio, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento os povos ancestrais submetidos historicamente à colonização ibérica. Da mesma forma, os Guarani, juntamente com os diferentes povos indígenas brasileiros, resgatam a nação Pindorama e sua cultura Tekó Porã, contrapondo-se ao estereótipo de “índio”, que lhes foi atribuído pelos colonizadores portugueses. Pindorama (etimologicamente, em Guarani, significa “região das palmeiras”) é uma designação para o local mítico dos povos tupi-guarani, que seria uma terra livre dos males (CLASTRES, 1978).

A interação destes povos com a sociedade nacional no Brasil, bem como os outros estados latino-americanos, é extremamente complexa e apresenta profundos desafios interculturais.

Vários autores vêm desenvolvendo estudos em perspectivas decoloniais e não-coloniais⁵². Por exemplo, Jorge Gasché (2012), convivendo com povos ribeirinhos e indígenas da Amazônia peruana, compreendeu que estas comunidades não têm vocabulário para expressar na língua castelhana ou portuguesa os valores implícitos nas condutas cotidianas dos povos da floresta e, por isso, não conseguem reivindicar seus valores identitários em contraste com os valores sociais urbanos e capitalistas. Gasché propõe uma metodologia de trabalho educacional para ajudar essas comunidades a explicitar e

identificar seus valores, nomeando-os na língua dominantes, de modo que possam identificar as diferenças, e fazer suas escolhas.

Jacques Gauthier compartilha a compreensão de que os oprimidos possuem conhecimentos desconhecidos por outros grupos culturais, mas que podem ser explicitados mediante o diálogo intercultural. Cada grupo (acadêmico ou popular) mostra ao outro o que ele não vê e não pode ver. O “conceito de *dialogicidade* expressa essa dupla necessidade de uma escuta sensível mútua e de uma crítica mútua das ilusões e cegueiras de antes das rupturas epistemológicas” (GAUTHIER, 2011, p. 49).

Com esta disposição é que nos perguntamos – desde uma atitude crítica em relação à matriz epistemológica colonial constitutiva de formação científica eurodescendente (CIMA, 2012; MURACA, 2015) – o que estamos aprendendo no diálogo intercultural com os povos originários de Abya Yala e Pindorama? (*cf.* FLEURI, 2017).

O que estamos aprendendo com os povos originários

Os genocídios dos povos ancestrais na América Latina constituem uma dimensão paradoxal do processo de globalização do sistema mundo moderno-colonial que, ao implantar e expandir o modo de produção capitalista mediante a exploração dos recursos da natureza e submissão dos trabalhadores, vem promovendo a destruição sistemática dos ecossistemas, bem como dos seus guardiões ancestrais, entre os quais os povos e as culturas originárias. Assim, neste contexto trágico, torna-se absolutamente necessário aprender com os povos originários ancestrais modos de vida que tornem sustentável a convivência planetária, inclusive para as futuras gerações dos seres humanos

e das diferentes espécies de seres vivos que necessitam cuidar da “Mãe Terra”, para que esta possa continuar a nutri-los.

O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonizar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais.

O bem-viver e a sustentabilidade

Hoje os povos indígenas são mais vulneráveis do que nunca, frente à ofensiva dos proprietários de terra e dos grandes projetos econômicos, bem como de projetos políticos que cerceiam os processos de demarcação e autonomia dos territórios indígenas.

A iniciativa voltada para o mercado internacional atende à expectativa de poderosas corporações econômicas, sobretudo transnacionais, nas áreas da mineração, de petróleo e gás, de monocultivos da soja, da cana de açúcar, da pecuária, da celulose, produção de agrocombustível, exploração madeireira e demais recursos naturais. Também se beneficiam as grandes empresas construtoras, que doam generosas quantias em dinheiro para abastecer os caixas de campanha eleitoral dos partidos políticos, com a certeza de que receberão tudo de volta, em dobro. Fazem parte da carteira de projetos da IIRSA (Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana), que aqui no Brasil integram o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento)

a construção de hidrelétricas, linhas de transmissão, estradas, ferrovias, hidrovias, portos e aeroportos, sistemas de comunicação.

A IIRSA traz no seu bojo uma concepção de desenvolvimento, entendido como crescimento econômico, a partir da super-exploração dos recursos naturais e alimentando padrões insustentáveis de consumo, para assegurar a acumulação capitalista (HECK et al., 2012, p. 25).

Os povos indígenas, que a partir de sua experiência milenar estabeleceram uma relação harmônica com a terra, questionam duramente essa lógica predatória:

Somos filhos da “Pachamama”, não seus donos, nem dominadores, vendedores ou destruidores. Nossa vida depende dela e por isso desde milênios construímos nossas próprias formas do mal-chamado “desenvolvimento”, o Sumaq Kawsay/ Sumaq Qa-maña. Nosso Bem-viver como alternativa legítima de bem-estar em equilíbrio com a natureza e espiritualidade está longe da IIRSA, que nos quer converter em territórios “de trânsito” de mercadorias, buracos da mineração e rios poluídos de petróleo (Resolución de Pueblos Indígenas sobre el IIRSA, CAOI – Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, La Paz, 19/01/08. *Apud* HECK et al., 2012, p. 25).

Esta visão de mundo fundamenta a concepção de “bem-viver”: “buen vivir”, em espanhol, “Sumak Kawsai” em Quéchua; “Suma Qa-maña” em Aymara; “Kvme Felen”, em Mapuche, “Tekó

Porã”, em Guarani. De modo geral, significa “a boa maneira de ser e viver”, ou seja, viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade.

a visão dos povos ancestrais indígenas irradia e afeta o meio ambiente global, promovendo um paradigma, um dos mais antigos: o “paradigma comunitário da cultura da vida para viver bem”, baseado em um modo de viver refletido em uma prática cotidiana de respeito, harmonia e equilíbrio com tudo o que existe, entendendo que tudo na vida está interligado, é interdependente e está inter-relacionado (MAMANI, 2010, p.11 – *tradução nossa* ⁵³).

A maioria das culturas originárias brasileiras também entendem a Terra como Mãe. A Mãe protege e promove a vida mediante dádiva e reciprocidade. A natureza torna a vida humana possível. Por reciprocidade, os seres humanos são convidados a cuidar e proteger a natureza.

Há um bem-viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a “divina abundância” permite a economia da reciprocidade, o “jopói”, isto é, “mãos abertas” de um para o outro (MELIÁ, 2013, p. 194).

Este modo de bem-viver em harmonia em sociedade e com a natureza encontra-se, de modos diferenciados, em vários povos e culturas ancestrais.

O povo Mapuche, na Patagônia, define seu sistema de vida, enfatizando a conexão da soberania do território com o equilíbrio da relação entre os seres humanos:

KVME FELEN é o sistema de vida do Povo Mapuche, o que significa *estar em equilíbrio consigo mesmo e com outros NEWEN*, por ser parte do WAJ MAPU. O KVME FELEN significa viver em harmonia com o IXOFIJ MOGEN, *retomando o AZ MAPU, os princípios ancestrais mapuche de ordem circular, holística e natural*; retomando a consciência de que a pessoa é um NEWEN mais em IXOFIJ MOGEN, nunca superior a ninguém, apenas com um papel diferente. Daí *a importância e a centralidade do território para a nossa identidade e visão de mundo*; nele se encontra a nossa origem, o nosso ser e a partir dele é que exercemos o nosso governo através do AZ MAPU, como um todo ordenado. Queremos Viver Bem, desde o que fomos ancestralmente e do que hoje consideramos necessário para o nosso povo. Isso significa que o KVME FELEN implica tanto em recuperar e fortalecer nosso KIMVN, RAKIZUAM, PIAM, WEWPIN, VLKAN-TUN, MAPUZUGUN e IXOFIJ MOGEN” (CMN, 2010, p. 12 – *tradução e grifos nossos*⁵⁴).

Nesta perspectiva holística, os povos originários andinos reconhecem a importância basilar da Terra, da Natureza, com ser vivo e pessoa, gerador da vida e das culturas humanas. Conforme disseram em 1971 os dirigentes indígenas no Congresso de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos - ANUC, Colômbia,

“La tierra es persona, es nuestra Mamá que nos protege y nos da las alegrías en el arte, en la música, en los rituales y en las tristezas que nos ocasiona la vida” (GREEN, 2006, p. 131-141).

Estes traços de cosmovisões ancestrais de povos ancestrais da Ameríndia apresentam indícios de princípios epistemológicos semelhantes em povos originários de outros continentes, como entre os povos aborígenes australianos, que também foram historicamente submetidos a diferentes processos de colonização.

Com efeito, Irene Watson, autora pertencente aos povos Tanganeald e Meintangk, aborígenes do sul da Austrália, explica como a busca de escrever sobre sua história e seu contexto lhe permitiu escapar do molde colonial que havia transformado completamente a vida de seu povo. “Nós vivemos e assumimos nossa voz, na luta por decolonizar o projeto colonial” (WATSON, 2015, p. 23 – *tradução nossa*⁵⁵). Os povos indígenas veem e vivem a terra como um ser relacional, sustentado em relações de reciprocidade e responsabilidade. “Nós vivemos como parte integrante do mundo natural; somos o mundo natural. O mundo natural é nós. Não tomamos do ambiente mais do que é necessário para sustentar a vida; Nós nutrimos a natureza tal como a nós mesmos” (WATSON, 2015, p.15 – *tradução nossa*⁵⁶). Essa visão da terra, essa noção de uma unidade existencial que as pessoas compartilham com todas os elementos naturais é uma filosofia relacional que encontramos entre muitos povos indígenas do mundo, como as cosmovisões do “bem-viver” dos povos de Abya Yala.

Watson indica alguns fundamentos de saberes indígenas – “obrigações de reciclar a terra, equilíbrio e renovação, pensamento lateral, consenso, reciprocidade, justiça, harmonia, relação, tempo eterno” (WATSON, 2015, p.14 – *tradução nossa*⁵⁷) – bem diferente da cosmovisão europeia, fundada

na “propriedade da terra, progresso, acumulação, controle, pensamento linear, patriarcado hierárquico, troca unidirecional, punição contraditória, binarismo, tempo linear ou mecânico”. (idem – *tradução nossa* ⁵⁸)

As visões de mundo indígenas implicam em um modo de vida sustentável. “Os conhecimentos indígenas, ao contrário dos europeus, implicam em obrigações e responsabilidades, como as obrigações de cuidado que vinculam o governar no presente à vida das gerações futuras”. (idem – *tradução nossa* ⁵⁹)

Essa visão da vida e da natureza contrasta com as concepções de vida das culturas ocidentais eurocêntricas: a natureza é concebida como um objeto a ser dominado, apropriado e mercantilizado. A maneira moderno-europeia de ver o mundo justifica um processo de exploração predatória do ambiente, bem como a sua própria força de trabalho para realizar a acumulação privada de capital. Tal sistema encontra-se agora em profunda crise, assim como a cosmovisão e as ideologias que a justificam.

Entretanto, as cosmovisões ancestrais dos povos originários, ao integrar as dimensões biofísica, humana e espiritual, oferecem uma visão de mundo que pode contribuir para superar o impasse em que as culturas ocidentais e o sistema capitalista se encontram hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e dos ecossistemas no planeta.

Em suma, para além da concepção moderna euro-descendente de oposição binária entre natureza e sociedade, o “bem-viver” – cultivado por povos da “Abya Yala”, assim como por povos originários de outros continentes – promove a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais que dá sustentação aos sistemas integrais de vida dos povos ancestrais. Revalorizar esta relação holística, tecida mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é

a condição que torna possível desconstruir a matriz racista e especista constitutiva das relações de poder colonial. Implica, de modo particular, reconfigurar as relações jurídico-políticas do Estado, para além da imposição do nacionalismo monocultural. Implica em viabilizar a convivência intercultural valorizando as diferenças como potencializadoras de relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais. Neste sentido é que países como a Bolívia e o Equador, impulsionados pelas lutas dos povos ancestrais, vêm incorporando em sua organização política de Estado os princípios do “bem-viver” dos direitos da “mãe-terra”.

Esta transformação política requer mudanças na própria matriz moderno-colonial de saber. Reconhecer a singularidade e relatividade das culturas e das ciências eurodescendentes, desconstruindo o mito de sua universalidade, é a condição para se reconhecer as racionalidades epistêmicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais e por movimentos populares, de modo a com eles estabelecer diálogos críticos e interação mutuamente enriquecedores.

Considerações finais: aprender a educar com os povos indígenas

Os povos indígenas brasileiros, em sua rica complexidade e diversidade, compartilham com a maioria das sociedades ancestrais ameríndias uma visão de mundo baseada no “bem-viver”, bem como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária. Estes valores trazem uma perspectiva educativa muito diferente da educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Eliel Benites (2002) disse que os colonizadores e, posteriormente, os missionários de diferentes credos e agentes governamentais desenvolveram junto às nações autóctones uma “educação de fora para dentro”, pautados no sistema escolar e catequético. Tal como Paulo Freire entende a “invasão cultural”, através da “educação bancária”. Tal processo educativo pressupõe que a educação se faça de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, como um processo de transmissão de seu modo de perceber e de significar o mundo, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza da mesma forma. Ao contrário do processo de “educação de fora para dentro” – afirma Eliel Benites – o povo Kaiowá-Guarani procura, hoje, desenvolver a “educação de dentro para fora”: “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo” (BENITES, 2002).

Esta perspectiva educacional dos povos indígenas tem sido muito pouco incorporada pelas políticas educacionais do Estado-Nação (MARÍN, 2010, p. 287-322). No Brasil, embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tenham dado passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, esta legislação foi construída com base em escasso diálogo com os diferentes povos indígenas (MARCON, 2010, p. 97-118). Deste modo, nos contextos indígenas, as escolas foram estabelecidas com uma perspectiva colonial e doutrinária, em clara oposição à cultura dos antepassados, contribuindo para a destruição da coesão social nas famílias e nas comunidades indígenas (SIERRA et al., 2010, p. 219-252).

Os vínculos entre os povos originários com os Estados Nacionais seguem caminhos opostos dentro de um sistema judicial imposto, estranho e complicado. Povos autóctones são desalojados por processos de apropriação irregular das terras e de negação de seus direitos fundamentais. Não obstante, os povos indígenas procuram se inserir positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando conviver e manter suas identidades como povos originários. Para isto, buscam o fortalecimento de suas identidades e de suas propriedades pela autogestão, assim como por práticas de relações interculturais. Por exemplo, assumem o manejo ambiental de Parques Nacionais, promovem a instalação de bairros interculturais para os setores indígenas e populares urbanos, desenvolvem políticas educativas próprias e interculturais na cidade e no campo, assim como a articulação com outros movimentos sociais. Neste sentido, Raúl Díaz e Jorgelina Villarreal (2010, p. 189-210), bem como Bóris Guzmán (2012, p. 87-118), desde o ponto de vista das lutas do povo Mapuche da Patagônia argentina e chilena, indicam a necessidade de se repensar o conceito de interculturalidade do ponto de vista “originário” e “comunitário”, tendo em vista a construção da sociedade democrática e intercultural.

Os povos indígenas, para promover e consolidar suas culturas ancestrais não-coloniais, confrontam-se com as lógicas coloniais e disciplinares da educação escolar orientadas para a transmissão e reprodução da cultura nacional representada pelo Estado monocultural. O enfrentamento desta contradição implica em desconstruir a colonialidade da cultura escolar, ao mesmo tempo que aprender com os povos indígenas estratégias educacionais não-coloniais.

Um dos educadores que desenvolvem princípios epistemo-pedagógicos aprendidos com culturas ancestrais

indígenas é Paulo Freire. Mesmo que Paulo Freire tenha formulado sua concepção pedagógica com as referências culturais de teorias críticas ocidentais, seu engajamento com os movimentos sociais populares ensejou a incorporação de perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais da América Latina. Assim, se pode reconhecer os princípios do “bem-viver”, *Tekó Porã*, em sua metodologia didática dialógica, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre o educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem. Neste sentido, Paulo Freire apresenta uma concepção educacional decolonial que reforça a perspectiva não-colonial.

Por outro lado, desde o ponto de vista não-colonial das culturas ancestrais, somos convidados a reconfigurar a pedagogia crítica.

Assim, a educação entendida como processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, apresenta-se como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos no processo de colonização. Mas as lutas sociopolíticas conduzidas em parceria com os povos ancestrais radicalizam os projetos de transformação social para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos da natureza.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os “círculos de cultura” apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover

a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprende-se que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações sociais na perspectiva inter-transcultural (GAUTHIER, 2011; PADILHA, 2004).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos “temas geradores” pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos da moderno-coloniais. O diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais e não apenas as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79) mas também *os povos e suas culturas se transformam, mediatizadas pela relação dialógica, conversitária, entre as pessoas.*

A aprendizagem recíproca mediante o diálogo com os povos originários confere um caráter radical às interações educacionais conversitárias, na medida em que abre perspectivas epistêmicas decoloniais. Ao promover a desconstrução de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza vigentes no atual contexto mundial, mobiliza formas decoloniais de poder e saber, de ser e viver, que constituem estratégias socioculturais importantes para garantir a convivência dos seres humanos com a natureza e entre si. Neste sentido, a construção de estratégias sustentáveis de vida implica a transformação epistemológica e política a ser desenvolvida pela interação com os povos originários, de modo a potencializar dialogicamente a densidade e a originalidade das cosmovisões dos diferentes grupos socioculturais de origens ancestrais.

EPÍLOGO

Os textos recompilados neste volume apresentam momentos diferentes de uma longa trajetória de pesquisas que envolvem a cooperação crítica entre universidades e movimentos sociais.

O primeiro capítulo reflete sobre experiências de extensão universitária desenvolvidas junto a movimentos sociais por iniciativa de universidades comunitárias brasileiras (PUCSP, UNIMEP e UNIJUÍ) ainda durante o período ditatorial e de lutas de resistência decorrente do golpe de estado militar ocorrido no Brasil em 1964. Nestes processos de cooperação entre instituições de educação superior e diferentes movimentos sociais, emerge um paradigma de construção de conhecimento que apelidamos de “conversitário”. Comentamos no segundo capítulo indícios desta perspectiva epistemológica emergentes numa experiência de extensão universitária popular vivida por estudantes e profissionais da área da saúde. Já no terceiro capítulo apresentamos reflexões e perspectivas de comprometimento da universidade com a educação popular, que se configuram no ambiente sociocultural e econômico-político acirrado pelo golpe parlamentar de Estado de 2016.

Neste contexto, a radicalização da opção conversitária nos incita a buscar um diálogo profundo com os grupos e movimentos sociais que mais têm resistido aos processos coloniais genocidas e epistemicidas: os povos originários, guardiões de culturas ancestrais.

Apostamos que, mediante um diálogo conversatório crítico com os povos originários, poderemos aprender com suas cosmologias ancestrais formas não-coloniais de saber e de poder, de ser e de “bem-viver”. Isso implica em compreender e empoderar as estratégias decoloniais que vêm sendo construídas com o protagonismo destes povos e de múltiplos e heterogêneos movimentos socioculturais.

Os limiares entre as culturas dos diferentes povos originários ancestrais, bem como sua contradição com as cosmovisões coloniais hegemônicas no mundo contemporâneo, constituem fronteiras interculturais em que diferentes epistemologias se colocam mutuamente em questão. Tal confronto implica em riscos de sujeição, exclusão, de genocídios, epistemicídios. Ao mesmo tempo mobiliza a recriação crítica e o empoderamento de identidades ancestrais, bem como a construção de conexões de reciprocidade, de cooperação e de mútua aprendizagem entre diferentes grupos e movimentos socioculturais. Essas conexões epistêmicas e culturais trazem implicações liminares radicais que podem problematizar a colonialidade inerente aos processos interculturais no mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, empoderar iniciativas, estratégias e perspectivas de cooperação intercultural crítica decoloniais e não-coloniais. Deste modo, estes movimentos liminares – cultivados por diálogos conversatórios – podem favorecer a reconfiguração de concepções, políticas e práticas educacionais voltadas para garantir a convivência de todos os seres humanos com a natureza e entre si. Pois, reconhecer criticamente e potencializar dialogicamente a densidade e a originalidade das contribuições dos diferentes povos e grupos socioculturais de origens ancestrais, é condição de sobrevivência e de crescimento de todos.

Notas de fim

(Endnotes)

- 1 Reinaldo Matias Fleuri é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Realizou estágios de pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, com vínculo de professor voluntário após sua aposentadoria em 2011, atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Atuou em 2012-2016 como professor visitante nacional sênior (CAPES) junto ao Instituto Federal Catarinense. Em 2018, atua como Professor Visitante na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador do CNPq (1C). Tem desenvolvido, coordenado e orientado pesquisas, que resultaram em publicações e produções acadêmicas nas áreas de epistemologia, educação popular, interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores. Fundou em 1997 o Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Movimentos Sociais (CNPq/UFSC). Sua singularidade está em articular pesquisa com intervenção educativa, nos projetos de Formação de Educadores Populares de Capoeira (UFSC, 2004, 2005 e 2007), de Curso de Formação de Professores para a Educação Inclusiva (SESISC, 2007 e 2008), de Curso de Formação de Professores para a Diversidade e Cidadania (MEC/UAB, 2009) e de produção de material didático para o trabalho com Diversidade Religiosa e Direitos Humanos em âmbito nacional (MEC, 2010-2013). Participa ativamente de associações científicas nacionais (como a ANPED) e internacionais, como a Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), da qual foi presidente em duas gestões (2007-2011). Foi professor convidado nas universidades canadenses de Sherbrooke (2006) e de Montreal (2013). É professor honorário na University of Queensland e na Griffith University (Australia, 2014-2017). Desenvolve parceria com a Università di Verona (Itália) e com o Centre d'Études Éthniques des Universités de Montréal (CEETUM-Canadá). Cooperou com universidades do México, Colômbia,

- Argentina e Paraguai. Tal inserção internacional tem se construído na liderança de quatro congressos internacionais realizados no campo da Educação Intercultural e Movimentos Sociais (1997, 2003, 2006 e 2009). Realizou consultorias ao MEC/INEP/PNUD em 2012-2014. Recentemente, intensifica esforços para a consolidação da rede de cooperação científica internacional que explora novas fronteiras científicas nos campos da educação, interculturalidade e descolonialidade.
- 2 O evento *Fulbright Brainstorms* realizou-se em Lisboa, no período de 24 a 25 de setembro de 2004, focalizando o tema *Novas tendências no ensino superior*. Na sessão 3, juntamente com Stephen Stoer debatemos o tema *Multiculturalismo e universidade*. O resumo do texto foi publicado nesta ocasião, sob o título *Intercultura e universidade: a emergência do conhecimento conversitário*. O texto completo foi apresentado como trabalho encomendado no GT06 Educação Popular, na 27ª. Reunião Anual da ANPEd, *Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade?*, Caxambu, 21-24.nov. 2004. O artigo foi publicado em FLEURI, 2005. Reeditamos aqui a versão revisada deste texto. Uma versão reduzida do texto foi também publicada em FLEURI, 2009.
 - 3 Neste estudo retomei resultados de minhas pesquisas anteriores: FLEURI, 1978; 1982; 2001; 2002.
 - 4 Em países que viveram recentemente em ditadura, a indução da crise institucional serviu para reduzir a autonomia da universidade e a divulgação livre de conhecimento crítico, ao mesmo tempo em que para pôr a universidade ao serviço de projetos modernizadores e autoritários. Nos países democráticos, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo, a indução da crise abriu ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigou a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países que neste período passaram da ditadura à democracia, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se, pois, de uma autonomia precária, que obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado (*Cf. SANTOS, 2004*).
 - 5 A filosofia humanista se configurava na preocupação de “formar o aluno

- como homem e como profissional”, promovendo a “formação da consciência crítica” através de cinco “disciplinas comuns”: “Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo”, “Antropologia e Realidade Brasileira”, “Psicologia”, “Metodologia Científica” e “Comunicação e Expressão Verbal”. Estas disciplinas chamavam-se de “comuns” porque todos os alunos ingressantes nos diversos cursos deviam fazê-las. Além delas, o Ciclo Básico previa duas “disciplinas específicas” com o objetivo de introduzir o aluno ao curso pelo qual optou.
- 6 A preocupação com o processo da aprendizagem enfatizava a necessidade de planejamento das atividades pedagógicas, elaborado pelas equipes de professores responsáveis pelas cinco disciplinas comuns, e articulado por uma Comissão Coordenadora em torno de objetivos comuns (que convergiam para a “formação da consciência crítica”). O programa das disciplinas era visto como meios para suscitar processos criativos na relação entre professor e alunos. Nesta relação, aparecia também a figura do monitor, como um auxiliar do professor para facilitar uma relação de diálogo e confiança mútua. A avaliação foi proposta no sentido de se fazer verificação *contínua* da correlação dos objetivos propostos com o desempenho dos alunos, do professor e do monitor. A avaliação era concebida também como *conjunta*, pois a observação e os registros sobre o desempenho de cada aluno feitos por um professor deviam ser comparados com os dos colegas para se fundamentar uma deliberação consensual sobre a promoção ou reprovação do aluno.
 - 7 Procurou-se viabilizar a “integração disciplinar” em nível de alunos, professores e coordenação. Em nível de alunos, esperava-se facilitar a interdisciplinaridade pela formação de turmas de alunos matriculados em diversos cursos. Em nível de professores, a interdisciplinaridade era procurada nas equipes de professores das “disciplinas comuns” ao elaborar os respectivos programas pedagógicos, cuja integração era buscada em nível de coordenação geral, tendo como referência os objetivos gerais do Ciclo Básico. A articulação entre os professores se dava também nas “interequipes”, formadas por professores, da mesma turma, que se reuniam periodicamente para avaliar conjuntamente o desempenho de seus alunos.
 - 8 “Tanto o multi- quanto o pluridisciplinar realizam apenas um *agrupamento*, intencional ou não, de certos ‘módulos disciplinares’, sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo):

um visa à construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação” (JAPIASSÚ, 1976, p. 73).

9 “... para nós, ‘disciplina’ tem o mesmo sentido que ‘ciência’. E ‘disciplinaridade’ significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos” (JAPIASSÚ, 1976, p. 72).

10 A interdisciplinaridade implica numa “axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade” (JAPIASSÚ, 1976, p. 74).

“Podemos dizer que nos reconhecemos diante dum empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos” (JAPIASSÚ, 1976, p. 75).

“Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o *diálogo* entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma *interação*, a uma *intersubjetividade* como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar” (FAZENDA, 1978, p. 26).

- 11 A relação pedagógica no Ciclo Básico da PUCSP foi objeto de várias dissertações de mestrado na década de 1970. Aqui me refiro, particularmente a quatro delas: ABREU, 1975; esta dissertação tem os capítulos I e II em comum com a de CASTELO, 1975; MASETTO, 1975; RAMOS, 1977 (cf. FLEURI, 1978, p. 20-2).
- 12 Para uma abordagem mais detalhada da experiência do Ciclo Básico da PUCSP, conferir FLEURI, 1978, 1982.
- 13 A especialização é fator não só de incomunicação entre os especialistas, mas de esterilização do pensamento científico. “O especialista, dizia, G.K. Chesterton, é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito. O triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada. Os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos *experts*, porque os *experts*, via de regra, são testemunhas do nada. A parcela de saber exato e preciso detida pelo especialista perde-se no meio de um oceano de não-saber e de incompetência” (JAPIASSÚ, 1976, p. 8-9).
- 14 “A divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques cada vez mais restritos, a multiplicidade das instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber, culminam na formação deste sistema feudal que rege quase todos os empreendimentos de ensino e de pesquisa, mormente nos ‘guetos’ universitários. O especialista, na medida em que sua especialidade se transforma cada vez mais em fortaleza, dá curso à sua vontade de poder e de dominação. Sob pretexto de divisão de trabalho, cada um defende suas posições contra todos os inimigos de fora e de dentro. No espaço mental do conhecimento, os itinerários científicos podem converter os especialistas em peritos em tática e estratégia, uma vez que o interesse fundamental é muito mais o de fazer carreira que o de fazer avançar a ciência. O regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistras, permite ao especialista dividir para reinar” (JAPIASSÚ, 1976, p. 94-5).
- 15 “Todos sabemos que a ‘ciência’ é um fenômeno tipicamente ocidental. Sua invenção, no sentido próprio e atual do termo, não remonta além do século XVII. Ela se impôs graças à sua eficácia e às suas inúmeras aplicações técnicas. E não podemos esquecer que ela foi desde o início solidária com a expansão colonialista” (JAPIASSÚ, 1976, p. 95)

- 16 “A nosso ver, foi uma filosofia das ciências, mais precisamente, o positivismo, que constituiu o grande *veículo* e o *suporte* fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada *objeto* particular, constituindo a *propriedade privada* desta ou daquela disciplina” (JAPIASSÚ, 1976, p. 96-7).
- 17 “Entre os obstáculos citados, parece ser este o de maior importância, já que a elaboração e adoção de uma metodologia de trabalho interdisciplinar implicam na prévia superação dos obstáculos institucionais (...). Essa metodologia postularia uma reformulação generalizada da estrutura de ensino das diferentes disciplinas num questionamento sobre a validade ou não das referidas disciplinas em função do tipo de indivíduo que se pretende formar” (FAZENDA, 1978, p. 47). A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho de equipe em que cada participante seja capaz de observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade, estabelecendo a problemática de pesquisa de maneira clara, numa linguagem acessível e segundo regras comuns.
- 18 O trabalho interdisciplinar pressupõe grande dedicação das pessoas, o que exige condições de espaço, tempo, recursos econômico-financeiros (cf. FAZENDA, 1978, p. 49-50).
- 19 “A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente numa transformação profunda da Pedagogia e num novo tipo de formação de professores. (...) Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente modifica-se: ao lado de um saber especializado (nisto concorrerem todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir portanto de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. (...) Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender

- e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa *atitude*” (FAZENDA, 1978, p. 48-9).
- 20 “Digamos que a arqueologia, procurando estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, respondia a *como* os saberes apareciam e se transformavam. Podemos então dizer que a análise que em seguida é proposta tem como ponto de partida a questão do *porquê*. Seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; o que pretende é, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. É essa análise do *porquê* dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o como peça de um dispositivo político, que em uma terminologia nietzscheana Foucault chamará de *genealogia*” (MACHADO, in: FOUCAULT, 1986, p. X).
- 21 “Podemos enunciar mais rigorosamente sua tese: as ciências empíricas e a filosofia podem explicar o aparecimento, na época da modernidade, desse conjunto de discursos denominados ciências humanas porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções diferentes e complementares no âmbito do saber: por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que a vida, trabalho e linguagem, são objetos – objetos das ciências empíricas – que manifestam uma atividade humana; por outro lado, o homem – na filosofia – aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber. O fato de o homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, isto é, sua existência como coisa empírica e como fundamento filosófico, é chamado por Foucault de *a priori* histórico, e é ele que explica o aparecimento das ciências humanas, isto é, do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação” (MACHADO, 1981, p. 124-5).
- 22 “O que caracteriza a reflexão de Foucault em *Les mots et les choses* é especificamente a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. É então que se coloca a questão da *episteme*. *Episteme* não é

- sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *episteme* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber” (MACHADO, 1981, p. 148-9).
- 23 “Com o termo *a priori* o que pretende Foucault é assinalar o elemento básico, fundamental, a partir de que a *episteme* é condição de possibilidade dos saberes de determinada época” (MACHADO, 1981, p. 150).
- 24 “Em suma, o enunciado é uma função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacionar com um domínio de objetos, receber um sujeito possível, se coordenar com outros enunciados e aparecer como um objeto, isto é, como materialidade repetível” (MACHADO, 1981, p. 170)
- 25 “Um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. Trata-se de um conjunto finito, de um grupo limitado, circunscrito, de uma sequência finita de signos verbais que foram efetivamente formulados. (...) O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como (...) prática discursiva” (MACHADO, 1981, p. 170-1)
- 26 Neste sentido, a perspectiva de análise do poder desenvolvida por Foucault parece muito fecunda: “o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se forma e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. Estes formam, então, uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de to-

dos estes afrontamentos” (FOUCAULT, 1988, p. 90)

27 “Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo; nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1977, p. 126).

28 “O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo” (FOUCAULT, 1977, p. 158).

29 “Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer fun-

- cionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, *normaliza*” (FOUCAULT, 1977, p. 163)
- 30 “O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória” (FOUCAULT, 1977, p. 171).
- 31 “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos *dóceis*. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (...) Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1977, p. 127)
- 32 Este estudo focalizou a extensão universitária como espaço de mediação entre universidade e movimentos populares. Entretanto, tal mediação se processa também nas dimensões do ensino e da pesquisa, segundo dinâmicas próprias, que requerem outros estudos específicos. Também nossa análise, naquela ocasião teve como principal referencial teórico a concepção marxista de relações sociais, que prioriza a dimensão econômico-política das relações sociais e enfatiza a luta de classes como mobilizadora da história, considerando como protagonistas a burguesia e o proletariado no modo de produção capitalista. Entretanto, utilizamos o conceito de *movimentos populares*, para indicar o conjunto dos movimentos operários e sindicais, juntamente com os movimentos sociais ligados aos bairros, ao consumo, às questões agrária, indígena, racial, etc. (cf. WANDERLEY, 1980, p.71). Deste modo, já acenávamos à emergência dos *novos movimentos sociais*, constituídos nas “lutas pela cidadania e pelo reconhecimento cultural, para além das tradicionais lutas de classe, destacando-se as questões de gênero, étnicas, ambientais,

sobre a saúde, a educação, a qualidade de vida, a mística, a religiosidade, etc.” (SCHERER-WARREN, 2002, p. 244). Esta concepção se conecta também com o que Stoer chama de “rebelião das diferenças”. É neste sentido que estudos posteriores nos permitiram ampliar a concepção de luta de classes, tanto para compreender a multiplicidade das contradições sociais, para além da polarização burguesia-proletariado, quanto no sentido de se captar a transversalização da dimensão econômica-política pelas dimensões culturais, ecológicas, subjetivas das práticas sociais.

33 Na mesa-redonda *Cultura Libertária e Imaginário Social*, realizada na UFSC (em Florianópolis, 2000) durante o *Encontro Internacional de Cultura Libertária*, Christian Ferrer (da Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina) focalizou o tema *Gastronomia e Anarquismo*. O expositor apontou que a história popular se transmite de forma oposta à forma com que se transmite a história oficial. Esta é transmitida pelo Estado, de modo formal, enquanto que a história popular se transmite de modo secreto e invisível. A comida, entre outros, tem sido um meio de manter a memória de movimentos de resistência historicamente subjogados. Assim, por exemplo, acontece com a história do movimento anarquista na Argentina. Em 1882, Malatesta e dois companheiros vão à Terra do Fogo, com a intenção de garimpar ouro para financiar uma revolução. Nada encontrando, voltam à Itália. Em 1886, retornam à Argentina e fundam o sindicato dos padeiros, que é liderado pelos Anarquistas até 1940. As bolachas (*paturras*) feitas pelos padeiros anarquistas simbolizam “sacrilégamente” os símbolos do Estado (el *cañon* – o exército; la *cana* – a polícia) e da Igreja (*sacramento, suspiro de monja*). Até hoje estas comidas fazem parte da cultura popular, embora seus significados históricos originais estejam silenciados e seus sentidos de domínio ou de resistência já não sejam mais tão evidentes no imaginário social. Assim a história popular se transmite de formas secretas e imprevisíveis. A força dos anarquistas residia sobretudo na sua capacidade de potencializar as caixas de ressonância dos significados elaborados pela cultura popular, valorizando as formas de resistência e contestação ao poder autoritário do Estado e da Igreja (FERRER,2003).

34 O fato de as experiências inovadoras ou socialmente engajadas de reforma ou de extensão universitárias aqui focalizadas terem acontecido por iniciativa de instituições universitárias “comunitárias”, cujas mantenedoras são a Igreja Católica e a Igreja Metodista, explica-se pelo contexto político vivido no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. A ditadu-

ra militar realizou intervenções repressivas profundas nas instituições universitárias estatais, provocando a evasão ou sujeição dos movimentos sócio-políticos de esquerda e constituindo rígido controle institucional das universidades públicas, inviabilizando o desenvolvimento de propostas socialmente comprometidas, que haviam caracterizado movimentos estudantis e de intelectuais na década de 1960. Entretanto, algumas universidades confessionais de tradição mais liberal ou progressista, cuja administração não podia sofrer intervenção direta do governo, puderam manter relativa autonomia interna e fazer eco a movimentos sociais de resistência, principalmente a partir do final da década de 1970, quando o regime militar, pressionado por amplos setores da sociedade civil, começou a ser forçado a aceitar a possibilidade de abertura lenta e gradual. As experiências assumiam no contexto ditatorial uma conotação inovadora e progressista, porém traziam ambivalências cujos significados, com a reinstitucionalização do regime democrático no país, tiveram múltiplos outros desdobramentos. Neste contexto, experiências de articulação entre movimentos sociais e grupos ou setores universitários têm acontecido de formas muito variadas em diferentes instituições, ao mesmo tempo que também tem crescido a privatização do ensino superior e a precarização das universidades públicas.

35 “Penso que é um equívoco colocar a relação entre universidade e sociedade como relação de exterioridade, isto é, tomar a universidade como uma entidade independente, que precisa encontrar mecanismos ou instrumentos para relacionar-se com a sociedade. Ao contrário, a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003).

36 “Uma oficina de ciência é uma unidade que pode estar ligada a uma universidade e, dentro desta, a um departamento ou unidade orgânica específica, e que responde a solicitações de cidadãos ou de grupos de cidadãos, de associações ou movimentos cívicos ou de organizações do terceiro sector e, em certos casos, empresas do sector privado para o desenvolvimento de projectos que sejam claramente de interesse público (identificação e proposta de resolução de problemas sociais, ambientais, nas áreas do emprego, do consumo, da saúde pública, da energia, etc., etc.; facilitação da constituição de organizações e associações de in-

teresse social comunitário; promoção de debates públicos, etc.). A solicitação é estudada em conjunto através de procedimentos participativos em que intervêm todos os interessados e os responsáveis da oficina de ciência. Estes últimos contactam os departamentos ou especialistas da universidade em causa ou, eventualmente, da rede inter-universitária de oficinas de ciência potencialmente interessados em integrar o projecto. Constitui-se então uma equipa, que inclui todos os interessados, e que desenha o projecto e a metodologia participativa de intervenção (A participação só é genuína na medida em que condiciona efectivamente os resultados e os meios e métodos para chegar a ele. Sob o nome de participação e de outros similares, como, por exemplo, consulta, são hoje conduzidos projectos de “assistência” Norte-Sul indistintamente neo-coloniais). Em universidades de alguns países (Dinamarca, por exemplo), as oficinas de ciência são integradas nas actividades curriculares de diferentes cursos. São oferecidos seminários de formação para os estudantes que desejem participar em oficinas de ciência e os trabalhos de fim de curso podem incidir sobre os resultados dessa participação. O mesmo se passa com a realização de teses de pós-graduação, que poderão consistir num projecto que responde à solicitação a uma oficina de ciência. As oficinas de ciência são uma interessante experiência de democratização da ciência e de orientação solidária da actividade universitária. Embora algumas delas – sob a pressão da busca de receitas no mercado – tenham evoluído no sentido de se transformarem em unidades de prestação remunerada de serviços, os modelos solidários continuam a ter um forte potencial de criação de nichos de orientação cívica e solidária na formação das estudantes e na relação das universidades com a sociedade, e de funcionarem como “incubadoras” de solidariedade e de cidadania activa. As oficinas de ciência são apenas um entre vários exemplos de como a universidade, enquanto instituição pública, poderá assumir uma orientação solidária tanto na formação dos seus estudantes como nas suas actividades de pesquisa e de extensão. Para além das oficinas de ciência, outras iniciativas estão em curso que visam à contextualização do conhecimento científico. Têm em comum a reconceptualização dos processos e prioridades de pesquisa a partir dos utilizadores e a transformação destes em co-produtores de conhecimento. Veja-se, por exemplo, a contribuição dos doentes de AIDS no desenvolvimento de ensaios clínicos e da própria orientação da agenda de pesquisa da cura da doença, no caso do Brasil e da África do Sul” (SANTOS, 2004, p. 79-81; cf. WACHELDER, 2003).

- 37 Em grego, o verbo “Theorein”, raiz etimológica do termo “teoria”, significa “ver”.
- 38 Michel Serres (1994) considera que existe uma filosofia virtual em cada preposição da nossa língua. Assim, existe uma filosofia da *transcendência* na preposição “sobre”, da *substância e do sujeito* em “sob”, da *interação entre o mundo e o eu* em “dentro”, da *comunicação e do contrato* em “com”, da *passagem* em “por”, da *parasitagem* em “ao lado de” e do *distanciamento* em “fora”. O autor acrescenta que a filosofia ocidental só desenvolveu de maneira aprofundada as filosofias virtuais de “sobre”, “sob” e “dentro”. Trabalhar com outras preposições pode contribuir para novos desenvolvimentos dessa filosofia (cf. FLEURI; GAUTHIER; GRANDO, 2001).
- 39 O que está em jogo, dada as dimensões e das contradições do mundo atual, não é apenas a necessidade de elaborar reformas da universidade que assegurem a sustentação de um sistema econômico e político, mas a própria sustentabilidade da vida em nosso planeta. A continuar no ritmo da exploração da natureza em função do aumento em proporção geométrica da produtividade e da expansão do mercado, segundo a lógica da apropriação privada dos meios de produção e da acumulação das riquezas, o agravamento da situação de miséria da maioria da população mundial minaria as bases de sustentação deste mesmo sistema econômico-político que a produz, e a destruição dos recursos naturais tornaria insustentável o equilíbrio ecológico necessário à manutenção dos seres vivos na Terra.
- 40 O método indiciário nos orienta a focalizar detalhes aparentemente “insignificantes”, tradicionalmente pouco observados, de modo a buscar encontrar nos fenômenos diminutos, no micro, estruturas que configuram o panorama macro de um contexto sociocultural (cf. GINZBURG, 2009).
- 41 Os textos, inéditos, por serem assinados por seus respectivos autores são aqui citados como fonte primária, salvaguardando os princípios da ética de pesquisa com seres humanos. Nesta versão do artigo, foi simplificado o método de citação de cada fonte, referindo-se apenas o nome e o último sobrenome do respectivo autor, assim como a indicação de sua área de atuação e de seu nível de formação. Os textos na íntegra foram publicados em VASCONCELOS; FROTA; SIMON, 2006.

- 42 Trata-se da reedição revisada do texto publicado em FLEURI, 2006.
- 43 Ana Guilhermina, assistente social, relata que, lutando em condições econômicas muito restritas, conseguiu realizar um curso universitário, inclusive graças à rede de apoio social que encontrou em sua família e comunidade. Tal experiência pessoal motivou, no exercício de sua profissão, seu comprometimento e sua particular atenção para com os sujeitos socialmente excluídos.
- 44 Os depoimentos de André Pereira e de Christiane Igarashi, estudantes de Medicina, manifestam um desabafo em que se evidencia o dilema em que os estudantes se encontram entre, de um lado, a preocupação com o estudo, provas e notas e, de outro lado, a atenção para com as pessoas dos pacientes com que se relacionam.
- 45 Monique Moss, estudante de Medicina, relata que entre seus pacientes “sempre tinha aquele que, mesmo com baixas condições sócio-econômicas, fazia questão de levar um presente, mostrando que para ele, você era uma pessoa importante. Esse tipo de resposta compensava grande parte dos problemas enfrentados. No entanto, nenhuma resposta era mais satisfatória do que ver o paciente agradecido porque você mudou a vida dele em alguma forma”. Da mesma forma, para Rebeca Guedes, estudante de enfermagem, o gesto de gratidão de um ancião, por “tratá-lo da maneira como gostaria de ser tratada se estivesse em seu lugar”, ensinou-lhe que “a sensibilidade tem ação terapêutica, até nos momentos em que nos sentimos mais fragilizados”.
- 46 Em seus três textos, Lia Frota narra suas primeiras lições sobre o encontro com a morte, esta “ilustre desconhecida”, sempre à espreita, com “sua beleza torta, sua paz triste, seu sentido oculto”.
- 47 Este capítulo retoma em novo contexto parte da argumentação desenvolvida no artigo publicado em FLEURI, 2017.
- 48 “Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epis-

temologías” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 9). A dimensão ideológica e valorativa do conhecimento se sustenta pelas próprias estruturas lógicas de conexão dos conceitos e de concatenação da argumentação constitutivas dos discursos nos diferentes contextos culturais. Neste sentido lógico, metanarrativo, a epistemologia é entendida como “um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo” (BATESON, 1976; 1979).

49 O uso do termo “decolonial” ao invés de “descolonial” sinaliza a adesão à proposta político-teórica de Walsh (2012) partilhada também por autores brasileiros.

50 “Lo no-colonial refiere a la generación, auspicio y dinamización de saberes-haceres inspirados en el pensamiento crítico latino-americano y del Sur Global que encara los retos civilizatorios actuales y de la investigación, con una actitud imaginativa-creativa. En este sentido comparte con lo decolonial el punto de partida de la conciencia de estado de colonialidad y su total rechazo, pero se diferencia de algunas de sus versiones, para las cuales, la actitud y sus esfuerzos se concentran en una analítica crítica de lo colonial, en términos de refutación, socavamiento, rechazo y desprendimiento. Distinto de ello, lo no-colonial se entiende aquí, como una afirmación autodeterminada y creativa de la conciencia crítica y de todas sus dimensiones de humanidad; para lo cual se concentra más que en desprenderse –de..., en prenderse –de... la construcción de lo propio, esto determina que se concentren los esfuerzos más en la imaginación epistémica para la autoconstitución y constitución colectiva de escenarios sociales, culturales, políticos, de la sensibilidad otros, que en la refutación dialéctica de los patrones dominantes.

“La reconfiguración total de los estilos de vida que ha producido el modelo civilizatorio vigente, como parte de una total y distinta cosmovisión centrada en relaciones fraternas con la naturaleza, exige la puesta en marcha constante de la *utopística* como recurso metodológico-técnico de creación de nuevos lugares sociales y de pensamiento; la traducción, la seducción y el convencimiento como movilizadores persuasivos en la tramitación de los conflictos; la puesta en práctica de la analéctica y todas las formas de pensamiento analógico como racionalidades comunicativas a fin de potenciar más lo que nos une que lo que nos separa, y el sagrado goce de la vida como corazón de todo el proceso. Esta vivencia de la energía vital y espiritual, así concebida, postula lo no-co-

lonial como *ethos* y práctica canalizadora y combustible necesario en la trayectoria histórica y vital de la realización efectiva de una posible *re-existencia transmoderna*". (VALENCIA, 2015, p. 21, nota 2).

- 51 "The future is a 'tangible unknown', a constant (re)negotiating of power, place, identity and sovereignty. In these contestations, decolonization and Indigeneity are not merely reactionary nor in a binary relationship with colonial power. Decolonization is indeed oppositional to colonial ways of thinking and acting but demands an Indigenous starting point and an articulation of what decolonization means for Indigenous peoples around the globe". (SIUM; DESAI; RITSKES, 2012, p. I).
- 52 Conferir artigos publicados nas Revistas ESPAÇO PEDAGÓGICO, 2010; VISÃO GLOBAL, 2010; 2012; REVISTA PEDAGÓGICA, 2012; EM ABERTO, 2014.
- 53 (...) desde la visión de los pueblos ancestrales indígenas-originarios, irradia y repercute en el entorno mundial, promoviendo un paradigma, uno de los más antiguos: el "paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien", sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado (MAMANI, 2010, p.11).
- 54 KVME FELEN es el sistema de vida del Pueblo Mapuce, que significa *estar en equilibrio con uno mismo y con los demás* NEWEN, por ser parte del WAJ MAPU. El KVME FELEN es vivir en armonía desde el IXOFIJ MOGEN, *retomando el AZ MAPU, los principios ancestrales mapuce de ordenamiento circular, holístico y natural*; retomando la consciencia de que la persona es un NEWEN más en el IXOFIJ MOGEN, nunca superior a ninguno, sólo con un rol diferente. De ahí la *importancia y centralidad del territorio para nuestra identidad y cosmovisión*; en él radica nuestro origen, nuestro ser y desde él es que ejercemos nuestro gobierno a través del AZ MAPU, como un todo ordenado. Queremos Vivir Bien, desde lo que fuimos ancestralmente y desde lo que hoy consideramos necesario para nuestro pueblo. Esto significa que el KVME FELEN implica tanto recuperar como fortalecer nuestros KIMVN, RAKIZUAM, PIAM, WEWPIN, VLKANTUN, MAPUZUGUN e IXOFIJ MOGEN" (CMN, 2010, p. 12).

- 55 “We live and have a voice, which is working to decolonize the colonial project” (WATSON, 2015, p. 23).
- 56 “We live as a part of the natural world; we are in the natural world. The natural world is us. We take no more from the environment than is necessary to sustain life; we nurture ruwe as we do ourself” (WATSON, 2015, p.15).
- 57 “obligations to renew land, balance and renewal, lateral thinking, consensus, reciprocity, justice, harmony, relationships, eternal time” (WATSON, 2015, p.14).
- 58 “land ownership, progress, accumulation, control, linear thinking, hierarchical patriarchy, one-way exchange, adversarial punishment, binaries, linear or machine time” (WATSON, 2015, p.14).
- 59 “Indigenous knowledges, unlike those of Europe, carry obligations and responsibilities, such as custodial obligations to ruwe that bind future generations” (WATSON, 2015, p.14).

Referências Bibliográficas

ABREU, M. C. T. A. *O papel do professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP*, na concepção deles mesmos. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976.

_____. *Mente e Natureza*. A unidade necessária. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENITES, E. (Comunicação oral). In: *Seminário Fronteiras Etno-culturais e fronteiras da exclusão: desafio da interculturalidade e da equidade*, 2002. Tema: A Etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural. Campo Grande, MS, 16 a 19 de setembro de 2002.

BRASIL. *Censo Demográfico 2010*. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em 12.03.2017.

CASTELO, J. A. M. *O papel de professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP*, na concepção dos alunos. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: *Seminário: Universidade: Por que e como reformar?* Brasília: MEC/SESu, 6 e 7 de agosto 2003. Publicado in: Portal da Reforma Universitária:

http://www.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos. Consulta em 27 jul. 2004 (arquivo não encontrado em 2017).

CIMA, R. Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os migrantes. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 103-114, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc> . Acesso em 06.08.2017.

CLASTRES, H. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CMN - CONFEDERACIÓN MAPUCE DE NEUQUÉN. *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Neuquén: CMN, 2010.

DÍAZ, R.; VILLARREAL, J. Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc> . Acesso em 12.03.2017.

EM ABERTO. *Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica*. Brasília: INEP, v. 27, n. 91, 2014. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/260> . Acesso em 06.08.2017.

ESPAÇO PEDAGÓGICO. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, v. 17, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc> . Acesso em 06.08.2017.

FARINA, C. *Vida como obra de arte: arte como obra e vida*. Por uma pedagogia das afecções. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1999.

FAGUNDES, J. *Universidade e compromisso social: Extensão, limites e perspectivas*. 1985 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1985.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

FERRAZ, M. G. 'Temos que aprender a ser índios antes que seja tarde', diz antropólogo. *Página B – Brasil* (on line), 2014. Disponível em <http://www.paginab.com.br/brasil/temos-que-aprender-ser-indios-antes-que-seja-tarde-diz-antropologo#.WcAyc9N96-o> Acesso em 18.09.2017.

FERRER, C. Gastronomia e anarquismo - vestígios de viagens à patagônia trapeiro. *Verv*. São Paulo, v. 3, p. 137-160, 2003.

FLEURI, R. M. *Consciência crítica e universidade*. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

_____. *O Ciclo Básico da PUCSP: uma proposta inovadora?* São Paulo: Loyola, 1982.

_____. *Educação Popular e Universidade*. Contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (1978-1987). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001. 233p. (Teses NUP, 7).

_____. *A questão do conhecimento na Educação Popular*. Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. 247p.

FLEURI, R. M. Conversidade: Conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 27, n. 54, p. 11-67, 2005.

_____. Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. *Anais: 40 Anos de Pós-graduação em Educação no Brasil: Produção de conhecimentos, poderes e práticas*. Rio de Janeiro: Anped, 2005. p. 1-15.

_____. Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. (Orgs.). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 231-264

_____. Conversidade: extensão universitária e movimentos sociais. In: MARCON, T.; FIOREZE, C. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 85-130.

_____. *Educação Intercultural: decolonializar o saber, o poder, o ser e o viver*. Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / UFSC (2010-2014). Florianópolis: UFSC, 2013. (Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / UFSC, 2010-2014). Trabalho não publicado.

_____. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>>. Acesso em: 21 jul. 2017

_____; GAUTHIER, J.; GRANDO, B. S. (Orgs.) *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977. 278p.

_____. *Microfísica do poder*. 6.ed. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 296p.

_____. *História da Sexualidade*. Vol.1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *As palavras e as coisas*. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 408p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GASCHÉ, J. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 49-86, jan./ jun.2012. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1360/738> . Acesso em 12.03.2017.

GAUTHIER, J. Demorei tanto para chegar... ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. *Tellus*, v. 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/214> . Acesso em 06.08.2017.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1989.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. Trad.: Federico Carotti. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 143-179.

GREEN, A. La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad. In.: *Memorias del Congreso Internacional de*

educación, investigación y formación docente. Medellín: Facultad de Educación, Universidade de Antioquia, 2006.

GUZMÁN, B. R. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile. *Revista Pedagógica*. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>. Acesso em 12.03.2017.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220p.

HECK, D E; SILVA, R. S.; FEITOSA, S. F. (orgs.). *Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio*. Brasília: Cimi – Conselho Indigenista Missionário, 2012.

MACHADO, R. *Ciência e Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1981. 218p.

MAMANI, F. H. *Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010. Disponível em <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/733> . Acesso em 06.08.2017.

MARCON, T. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. *Visão Global*. Joaçaba v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>. Acesso em 06.08.2017.

MARÍN, J. Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual. *Visão Global*. Joaçaba v.13, n.2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>. Acesso em 12.03.2017.

MASETTO, M. T. *A relação professor-aluno na proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP* - explicitação de seu embasamento teórico em Psicologia Educacional. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

MELIA, Bartomeu. Palavras ditas e escutadas. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 181-199, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 set. 2017.

MORIN, E. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (orgs.). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985, p. 49-60.

MURACA, M. *Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do movimento de mulheres camponesas em Santa Catarina*. Uma etnografia colaborativa. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2015. Disponível em : <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1605> . Acesso em 06.08.2017.

NIETZSCHE, F. *Ecce homo*. Como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *El Nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

PADILHA, P. R. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

RAMOS, M. S. *Estudo da opinião do aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

REVISTA PEDAGÓGICA. Chapecó: Unichapecó, vol. 1, n. 28, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103> . Acesso em 06.08.2017.

SANTOS, B. S. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

_____. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHERER-WARREN, I. A atualidade dos movimentos sociais rurais na nova ordem mundial. In: SCHERER-WARREN, I.; FERREIRA, J. M. C. *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 243-257.

SERRÃO, M I. B. *Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita*. 1994. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SERRES, M. *Eclaircissements*. Paris: Flammarion, 1994.

SEVERINO, A. J. Subsídios para uma reflexão sobre os novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, J. M. D (org.). *Serviço social e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1989.

SEPPILLI, T. Antropologia Medica: fondamenti per una strategia. In: *Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, Perugia, 1-2 /ottobre1996, p. 7-22.

SIERRA, Z.; SINIGUÍ, S.; HENAO, A. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Visão Global*. Joaçaba v.13, n.1, p. 219-252, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48> . Acesso em 06.08.2017.

SIUM, A.; DESAI, C.; RITSKES, E. Towards the 'tangible unknown': Decolonization and the Indigenous future. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. v. 1, n. 1, 2012, pp. I-XIII.

STOER, Stephen R. Novas Formas de Cidadania, a Construção Europeia e a Reconfiguração da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 26, 2008, 219-238.

VALENCIA, M. A. C. *Ojo de Jíbaro*. Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2015.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 17, 1994, Caxambu (MG). Resumo in *Boletim da ANPEd: Programação, resumo dos trabalhos e comunicações*. Caxambu: ANPEd, 1994, p. 176.

_____. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 151-179.

_____. Pobreza, emoção e saúde: uma discussão sobre o Pentecostalismo no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 63-75, 2002.

VASCONCELOS, E. M. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.;

SIMON, E. (Orgs.). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 265-308.

VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. (Orgs.). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1

VISÃO GLOBAL. Joaçaba: UNOESC, v. 13. n. 1, jan./jun..2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48/showToc> . Acesso em 06.08.2017.

VISÃO GLOBAL. Joaçaba: UNOESC, v. 15. n. 1-2, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc> . Acesso em 06.08.2017.

WACHELDER, J. Democratizing Science: Various routes and visions of Dutch Science Shops. *Science, Technology & Human Values*, 28 (2), 2003, p. 244-273.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index> . Acesso em 06.08.2017

WANDERLEY, L. E. W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 62-78.

WATSON, I. *Aboriginal Peoples, Colonialism and International Law*. Abington: Routledge, 2015.



COLEÇÃO VEPOP-SUS

Livros publicados ou republicados com apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS

(Livros a serem publicados podem sofrer alterações nos títulos)

A prática da meditação integrativa na terceira idade: um estudo sobre educação popular em saúde e espiritualidade. Adilson Marques. Círculo de São Francisco, 2017.

Caderno de Extensão Popular: textos de referência para a extensão universitária. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Caminhos da aprendizagem na Extensão Universitária: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2017.

Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

Educação ambiental dialógica as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. Editora da UFC, 2017.

Educação Intercultural e Movimentos Sociais - Trajetória de pesquisas da Rede Mover. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

Educação intercultural e formação de educadores. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

Educação popular e atenção à saúde da família, 6ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2015.

Educação Popular em Saúde: desafios atuais. Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). HUCITEC Editora, 2017.

Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de Vasconcelos, Luciana Maria Pereira de Sousa, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora da UFPB, 2014.

Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. Eymard Mourão Vasconcelos, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2011.

Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Marcos Oliveira Dias Vasconcelos, Fernanda Isabela Gondim Sarmento, Murilo Leandro Marcos,

Eymard Mourão Vasconcelos (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2013.

Educação Popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), volume 2. Luciana Maria Pereira de Sousa, Islany Costa Alencar, Lucas Emmanuel de Carvalho, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Educação Popular no Sistema Único de Saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. HUCITEC Editora, 2017.

Espiritualidade no trabalho em saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos (Organizador). HUCITEC Editora, 2015.

Extensão popular, 2ª edição. José Francisco de Melo Neto. Editora da UFPB, 2014.

Extensão popular: caminhos para emancipação. Emmanuel Fernandes Falcão. Editora do CCTA, 2017.

Extensão popular: caminhos em construção. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Ana Paula Espíndola Rodrigues, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Extensão popular: educação e pesquisa. José Francisco de Melo Neto, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Extensão, saúde e formação médica. Pedro José Santos Carneiro Cruz e Mário César Soares Xavier Filho (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Formação em educação popular para trabalhadores da saúde. Vera Joana Bornstein, Ângela Alencar, Bianca Borges da Silva Leandro, Etel Matiello, Grasielle Nespoli, Irene Leonore Goldschmidt, José Mauro da Conceição Pinto, Julio Alberto Wong Un, Marcelo Princeswal, Marcio Sacramento de Oliveira, Osvaldo Peralta Bonetti, Ronaldo Travassos, Tereza Cristina Ramos Paiva, Thayna Trindade (Organizadores). EPSJV, 2017.

Perplexidade na universidade: vivências nos cursos saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Lia Haikal Frota, Eduardo Simon (Organizadores). HUCITEC Editora, 2015.

Saúde nas Palavras e nos gestos, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Ernande Valentin do Prado (Organizadores). HUCITEC Editora, 2017.

Universidade popular – extensão, ensino e pesquisa. José Francisco de Melo Neto. Editora do CCTA, 2017.

Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil. Volume 1 - Extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil. Volume 2 - Extensão e Educação Popular na reorientação da formação em saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil.
Volume 3 - Extensão e Educação Popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Vivência em comunidade: outra forma de ensino, 2^a edição.
Emmanuel Fernandes Falcão. Editora da UFPB, 2014.

