A stylized tree with a dark grey trunk and branches on the left side. The leaves are represented by various handprints in shades of orange and grey, scattered across the upper and middle portions of the cover.

COLEÇÃO SABERES EM EDUCAÇÃO POPULAR

ORGANIZADORES

Ailza de Freitas Oliveira
Bruno de Oliveira Botelho
Fernando A. Abath L. C. Cananéa
Islany Costa Alencar
José Francisco de Melo Neto
Marcilane da Silva Santos
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Renan Soares de Araújo

EDUCAÇÃO POPULAR

AUTORAS E AUTORES DA PARAÍBA

VOLUME I

COLEÇÃO SABERES EM EDUCAÇÃO POPULAR

**EDUCAÇÃO POPULAR:
AUTORAS E AUTORES DA PARAÍBA**

Volume 1

Ailza de Freitas Oliveira
Bruno Oliveira de Botelho
Fernando A. Abath L. C. Cananéa
Islany Costa Alencar
José Francisco de Melo Neto
Marcilane da Silva Santos
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Renan Soares de Araújo
(Organizadores)

EDUCAÇÃO POPULAR: AUTORAS E AUTORES DA PARAÍBA

Volume 1

Editora do CCTA/UEPB
João Pessoa
2020

Copyright © 2020 dos(as) organizadores(as).
Todos os direitos reservados à Editora do CCTA.

Depósito legal efetuado.

Autorizada a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Realização: Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR)

Apoio: Linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFPB, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR) da Pró-Reitoria de Extensão da UFPB.

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

E24 Educação popular: autoras e autores da Paraíba [recurso eletrônico] / Organizadores: Ailza de Freitas Oliveira ... [et al.]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. - (Coleção Saberes em Educação Popular; v.1)

Recurso digital (4,06MB)
Formato: ePDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-65-5621-050-6

1. Educação Popular. 2. Educador Popular - Paraíba.
3. Educação Popular - Teorias e práticas. 4. Educação Popular e Saúde. 5. Educação Popular e Religião.

UFPB/BS-CCTA

CDU:37.014.2

Elaborada por: Susiquine Ricardo Silva CRB 15/653



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

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



Diretor do CCTA
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Vice-Diretor
ULISSES CARVALHO DA SILVA



Conselho Editorial
CARLOS JOSÉ CARTAXO
GABRIEL BECHARA FILHO
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

O Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) está vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O EXTELAR integra também a Linha de Pesquisa de Educação Popular do Programa de PósGraduação em Educação (PPGE) da UFPB e o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) da UFPB.

GRUPO DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR (EXTELAR)

PESQUISADORES E PESQUISADORAS

Ailza de Freitas Oliveira
Andrea Alice da Cunha Faria
Bruno Oliveira de Botelho
Danilo Fernandes Costa
Fernando A. Abath L. C. Cananéa
Islany Costa Alencar
José Francisco de Melo Neto
Lucicléa Teixeira Lins
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Severino Pedro Felipe
Volmir José Brutscher

ESTUDANTES

Bruna Grasielle da Silva Nascimento
Celâny Teixeira de Mélo
Ione Gomes da Silva
João Pedro dos Anjos Figueirêdo
Leila Bezerra de Araújo
Lupercia Jeane Soares
Marcilane da Silva Santos
Renan Soares de Araújo
Ricardo Targino Pereira

EQUIPE DE TRANSCRIÇÃO E REVISÃO DAS ENTREVISTAS

Edgar da Silva Fontes
Mário César Soares Xavier Filho

REVISÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS ENTREVISTAS

Thiago Dantas

DIAGRAMAÇÃO DO LIVRO E CAPA

Amanda Pontes

SUMÁRIO

Prefácio

Indícios para uma ontologia da educação popular.....10

Apresentando a coleção saberes em Educação Popular -
autoras e autores da paraíba.....19

Pesquisa e educação popular: formulações, enfoques e
concepções do grupo de pesquisa em extensão popular
(extelar).....33

Capítulo I

Alder Júlio Ferreira Calado.....48

Educação popular como processo humanizador: quais
protagonistas?.....76

Capítulo II

Eymard Mourão Vasconcelos.....95

A dimensão espiritual da educação popular em saúde.....136

Capítulo III

José Francisco de Melo Neto.....187

Contributos às reflexões em extensão, popular, extensão
popular, educação popular e universidade popular.....206

Capítulo IV

Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro.....258

A fisioterapia e a educação popular em saúde: mudança
epistemológica e reorientação da prática.....280

Capítulo V

Palmira Sérgio Lopes.....	314
A construção do movimento popular de saúde da paraíba de mãos dadas com a extensão popular da UFPB.....	340

Capítulo VI

Educação do campo: entre a escola e o contexto local....	359
Sobre as organizadoras e os organizadores.....	376

PREFÁCIO

INDÍCIOS PARA UMA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

José Francisco de Melo Neto¹

Este livro apresenta a criação de uma Coleção no campo da educação popular que neste primeiro número lista um grupo de educadores populares, acadêmicos e não acadêmicos, com algumas de suas produções, no ambiente do Estado da Paraíba. Isto significa a disposição de um grupo da Academia que expõe a sua força, dispondo-se tornar regular o debate e a prática desse peculiar estilo de fazer educação.

Todos conhecem o desafio de se manter uma Coleção em tempos de fortes concorrências para a socialização dos resultados de pesquisas. É expressão e tradução de contradições neste atual momento da vida política do país, em que valores éticos estão sendo jogados ao chão; uma esteira de preconceitos insiste em retornar à vida e às relações humanas; o esforço hercúleo societal de décadas de avanços de sua superação, à duras penas conquistados, e, em processo ainda de instalação na sociedade brasileira, está tudo comprometido. A Coleção Saberes em Educação Popular é tema abordado pelo Professor Pedro Cruz, coordenador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular –

1 Professor Titular da UFPB, no campo da Filosofia e História da Educação, aposentado. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e do NUPLAR (Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: melonetojf@gmail.com

EXTELAR, ambiente do qual é originária. Traduz esforços de uma equipe que deseja manter posição firme em ações educativo-populares e na pesquisa, em tempos que parecem exigir um sobrevoo da “coruja de Minerva” pelos campos da educação popular. Assim, manter a posição da crítica, vetor originário da educação popular e daqueles que assumem uma educação para a emancipação humana, parece ser o caminho atual. Uma Coleção é um canal importante nessa disputa de projetos de sociedade.

Todavia, ao se fazer a leitura de todo o conteúdo do livro, salta aos olhos a disposição teórica de seus autores em abordar a educação popular procurando os elementos que a alicerçam, isto é, um esforço conceitual para esse modo de educação que sempre demanda clareza em suas formulações teóricas e em suas técnicas, ou ainda, uma necessária busca pela ontologia da educação popular. Uma clareza como aquela revelada por Álder Júlio Calado, logo no início de seu texto, que conduz o leitor a concordar com a visão de que a educação popular expressa um processo humanizador da vida. O seu questionamento é conduzido para o encontro com os protagonistas que fazem parte dessa caminhada de educadores. Parece até que procura explorar a questão: a quem interessa a educação popular?

Para o autor, a educação popular é um processo que demanda, entre outros componentes, “uma permanente formação omnilateral”, assumindo um esforço para a pluralidade epistemológica. Explicita que “necessita-se de liberdade de adesão a, ou de defesa de distintas correntes político-filosóficas, inclusive de caráter antagônico”. Admite que na educação popular, como um campo da crítica, respeite-se inclusive posições outras que alimentem paradigmas variados.

Ainda com essa perspectiva, observa-se que os autores elencados no livro assentam-se em um mesmo fio ideológico e político, mas abordam a educação popular em variadas nuances teóricas e práticas. Com isso torna-se pertinente a visão manifesta por Eymard Vasconcelos que orienta o leitor a tratar a dimensão espiritual na educação popular. Para ele, não se pode “desconsiderar a importância da religiosidade para a imensa maioria das pessoas”, isto, inclusive, “é preconceito e negação do espírito de objetividade da ciência”. Acena para a valorização dessa dimensão da vida já que vem sendo evidenciada pelos vários campos científicos como na antropologia, sociologia, neurobiologia, ciências das religiões e outros que só têm contribuído à compreensão de pacientes e profissionais da saúde. Para ele, há necessidade de superação de preconceitos de pesquisadores e planejadores nessa área. “Estes estudos são fundamentais no planejamento das ações de saúde individuais e coletivas, bem como no gerenciamento e formação dos recursos humanos das instituições de saúde”. O autor ainda aborda a educação popular como “um saber que orienta nos difíceis caminhos, cheios de armadilhas, da ação pedagógica voltada para a apuração do sentir/pensar/agir dos saberes subalternos para a construção de uma sociedade fundada na solidariedade, justiça e participação de todos”. Uma visão, deveras dialética, em que procura conectar as atitudes do sentir, combinando-as com exercícios teóricos do pensar e atendente às exigências da ação.

As práticas desse saber não ficam aprisionadas às questões pedagógicas ou tornando-se sinônimos de técnicas frias e despojadas da dimensão política e fechadas a outros campos de saberes. No texto que trata de várias possibilidades (Contributos às reflexões....) da abrangência

da educação popular, pode-se conferir quando do exercício de projetos, pesquisas em extensão, extensão popular e mesmo contribuindo à construção de uma outra possibilidade de universidade, a Universidade Popular.

Ampliando ainda mais as possibilidades da educação popular, Kátia Ribeiro também orienta o leitor para a área da saúde, mas especificamente da fisioterapia. Faz uma leitura da visão de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) e mostra que “todo ideário do SUS está baseado em princípios que colidem frontalmente com o paradigma biomédico, na medida em que pressupõem integralidade e participação popular, e têm na promoção da saúde uma estratégia de atuação transversal, integrada e intersetorial. A atenção primária, através da estratégia de saúde da família, é posta como reorientadora de toda a atenção à saúde”. Portanto, é a educação popular plantando sementes em área de conhecimento com reduzida perspectiva sobre a doença e sobre a saúde, tendo nela mesma a ambiência para outros jeitos do cuidar dos “pacientes”. A autora reforça a necessidade da presença de Freire nesse processo. Tem nele uma referência fundante para outros caminhos pela saúde, com possíveis novas formas de se estabelecer a relação educativa, forte dimensão presente nessa área.

Para Kátia, a educação popular é acolhida em outra epistemologia que se baseia “no profundo respeito pelo senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário”. Claro que deixa para o leitor certos questionamentos sobre essa problematização ou mesmo a respeito de se submeter a um pensamento “mais rigoroso”, além de esforços por essa dimensão de unidade exposta. Afinal que unidade é esta?

Em contrapartida, assume a ética do diálogo como condição apriorística da práxis na educação popular que para ela constitui o âmago da educação.

No texto seguinte ao comentado, a educação popular se encontra desde o seu início em contínuo processo de construção. Dessa forma, é que se pode encontrá-la em movimentos religiosos cristãos, embasados na teologia para a libertação das pessoas e é aí que se encontra com o Paulo Freire. Todavia, Palmira, Adriana, Mateus e Janaína vão realizá-la no movimento popular, também em atividades de saúde. Pensam eles a educação popular no interior de projetos de extensão, passados a se assumirem da dimensão popular. O popular como uma metodologia, na relação do eu com o outro, sempre voltada à promoção do um ou do outro.

Em suas ações de organização das pessoas e no trato com a saúde, aquela equipe passa a mencionar a discussão dessa construção educativa na extensão popular. Mantém, todavia, as mãos dadas com o movimento popular de saúde (MOPS) vivenciado por eles. Esses autores estimulam sua contribuição a esse campo “potencializando a atuação, organizando em coletivos e em movimentos sociais”. Para esse grupo, originário fora dos esteios acadêmicos, “a educação popular vem dos nossos antepassados que com raízes, folhas e rezas, eles faziam os cuidados”. Mostram uma epistemologia da educação popular pautada por sua dimensão empírica, histórica e, também, religiosa.

A sua prática levou a equipe à dimensão política, que mostra a luta por saúde com a seguinte estrofe:

“Vê esta situação:
que ter saúde é ter terra,
é ter salário, é ter pão,

é ter terra para trabalhar
prá alimentar o povão.”

Um outro autor deste primeiro volume da Coleção é o Severino Silva que brinda o leitor com o texto: Educação do campo: entre a escola e o contexto local. Com o seu texto, orienta todos a lerem a educação popular por meio de suas relações sociológicas com a própria escola. Uma escola singular que é a escola rural e trazendo, desde aí, uma abordagem epistemológica em que o ponto de partida dessas ações pedagógicas carece de se iniciar no contexto local, onde ela está acontecendo. Não cabem, para ele, ações educativo-populares que incentivem uma relação individualista ou que promovam distanciamento e indiferença entre as pessoas. Assim é que “Não existe educação popular distante de seus sujeitos, da prática e da realidade; além disso, um espaço marcado por diferenças, é um espaço de muitos conflitos”. Com este entendimento, educação popular é manifestação da prática sobre uma determinada realidade. É sempre espaço provocador que mexe com as estruturas que estão fixas. Ela não será apenas a vontade de um eu sozinho. Esta necessita sempre do coletivo, um projeto coletivo com ações muito concretas.

Para Severino Silva, um encontro com a educação popular, na educação do campo, só pode ser construída pelo diálogo. Dialogar pressupõe o outro. Educação popular na área rural como definidora de posições com os pobres que “são agentes legítimos de um projeto emancipatório”. É assim que ele vislumbra a promoção do diálogo com outros saberes, inclusive, e em interação entre as experiências cotidianas e o conhecimento científico. Uma pedagogia que seja suficientemente sensível e capaz de entender, interpretar

e construir novos conhecimentos em cada realidade em que a educação popular se realize com uma límpida opção política transformadora e ideológica com a opção pelos invisíveis do rural.

Como uma síntese, pode-se dizer que esses passos indiciários conduzem para uma perspectiva de educação popular prontamente como educação. Com isto, ela é um fenômeno humano de produção e apropriação dos entes culturais de toda a humanidade, gerado pelo trabalho das pessoas. Expressa momentos de ensino e aprendizagem, portanto não só pelo ensino em contraponto a outras perspectivas de educação que só veem o ensino. Move-se por esse par dialético do ensino e da aprendizagem.

Educação popular como um fenômeno educativo que expressa, necessariamente, uma filosofia contida em sua teoria de conhecimento que tem origem na realidade. Enquanto popular, é transformadora e tem início com as coisas que cercam os aprendentes e ensinantes. Passa pela reflexão teórica desses algos da realidade, e, por meio dessa reflexão recorrente do ensino e da aprendizagem, avança para a superação da primeira síntese exposta pela realidade.

Os movimentos de aprender e de ensinar carecem conceber metodologias ou pedagogias incentivadoras à participação das pessoas nessa realidade iniciada e, assim, contribuem ao empoderamento das pessoas e dos grupos. Essa caminhada educativa contém conteúdos e técnicas de avaliação processuais que lhes são próprias. Mas, tudo isto estaria incompleto se a educação popular não revelasse uma base política estimuladora de transformações sociais. Ora, essas ações, todavia, estarão ainda mais motivadas, finalmente, pelos anseios éticos e humanos por liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Faz parte dessas linhas sustentadoras da educação popular o aspecto de que é um fenômeno cultural. Ela se insere nessa caminhada de invenções humanas em sua busca por se tornar um vir a ser, porém já sendo. Este mesmo, como expressa Freire, sendo um “inédito viável”, sempre em construção. Acompanha também um sistema aberto de ensino e aprendizagem como um par dialético, assim como a cara e a coroa da moeda. Não podem ser separados. Um sistema sempre em aberto em sua própria diversidade humana que assegura uma filosofia que contempla o movimento da vida. Esse movimento educativo vai arrastando consigo metodologias ou pedagogias vivas, ativas, que lhes são próprias e atinentes a ambiente da realidade que se vive. Contém, finalmente, conteúdos e processos avaliativos que lhe são permanentes, com forte base política voltada à liberdade das pessoas e à igualdade, sempre de maneira coletiva.

Então, o leitor vai encontrar, neste Volume 1, componentes teóricos para a educação popular. Na sua diversidade, inserem-se tantas temáticas como as já apresentadas em práticas extensionistas, projetos e programas, podendo se exercitar pela extensão popular e, na própria educação, pesquisa e em outras, firmando novos alicerces para a existência da universidade.

Ao expor nomes de profissionais que atuam na Paraíba, suas trajetórias de vida e algumas de suas produções, o Grupo de Pesquisa Extelar, além de prestar-lhes uma homenagem, verdadeiramente animam todos e todas da área para um rigoroso e necessário debate sobre a Educação Popular e alguns de seus constituintes, em tempos de descenso para tais atividades em todo o país. Apresenta-se, aqui, aquilo que se faz e se debate por essas terras onde o sol nasce primeiro.

Finalmente, caro leitor!

Este livro, além de firmar-se com a disposição da criação de uma Coleção de Saberes, pontua esses debates e também oferece um conjunto de indícios que certamente provocará você, inclusive, convidando-o para outra estética em educação.

APRESENTANDO A COLEÇÃO SABERES EM EDUCAÇÃO POPULAR - AUTORAS E AUTORES DA PARAÍBA

*Pedro José Santos Carneiro Cruz²
Volmir José Brutscher³*

A Educação Popular (EP) constitui uma orientação teórico-metodológica para as realizações educativas, configurando-se enquanto um importante paradigma do pensar e do agir educacional. Estudada e desenvolvida teoricamente por Paulo Freire e outros importantes autores, a perspectiva da EP implica, na compreensão de Alder Júlio Calado (2008, p.230/231), “um processo formativo, protagonizado pela classe trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia, em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas, posturas correspondentes ao mesmo horizonte”.

2 Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (na linha de Educação Popular) e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR). Contato: pedrojosecruzpb@yahoo.com.br

3 Doutor em Educação (UFPB). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo e do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR). E-mail: volmir.brutscher@upe.br.

Desde os anos de 1950, processualmente, a perspectiva da EP foi se consolidando como um eixo estruturante sobre o qual se alicerçam trabalhos sociais, comunitários e pedagógicos, nos quais se acredita serem as atividades educativas estratégias elementares para a dinamização da promoção da cidadania, onde se estimula a pró-atividade da população, a interação cultural e o fortalecimento dos movimentos sociais, vitais para a emancipação e a conquista de condições de trabalho e de vida com qualidade, dignidade e alteridade (CRUZ, 2010; CALADO, 2014).

A EP surge em meio às perspectivas críticas de pensar a Educação na América Latina e é no final da década de 1950 que começa a se estabelecer enquanto teoria e prática social, através de uma ação pioneira do Serviço de Extensão da Universidade de Pernambuco com ações de alfabetização com jovens e adultos. A partir dessa experiência, intelectuais e educadores se voltam para questões populares, buscando trabalhar o homem, de forma pedagógica, com vistas a promover a criticidade à respeito da realidade e possibilitar estratégias de luta e enfrentamento. Com isso, a EP passa a ser melhor elaborada teórica e metodologicamente como abordagem educativa, sendo também conhecida como método Paulo Freire, visto que o professor pernambucano foi um dos principais responsáveis pelo aperfeiçoamento filosófico desta abordagem da educação (CRUZ, 2010; VASCONCELOS, 2013; CRUZ, 2015).

As abordagens educacionais orientadas pela EP procuram desenvolver uma formação humana direcionada à construção de uma sociedade, como diz Calado (2014, p. 361), “economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária e culturalmente diversa”. Nesse sentido, a EP se apresenta como um processo coletivo de produção e socialização do conhecimento que possibilita a leitura crítica da realidade

com o objetivo de transformá-la (CALADO, 2014; PULGA, 2014). Suas práticas educativas se inserem em uma concepção emancipatória e se vinculam a um projeto político e social de defesa da transformação da realidade em curso. Dessa forma, é vista também como instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas (CANANEIA, 2016; FREIRE, 2005).

A presente obra constitui o primeiro de uma série de volumes integrantes da “Coleção Saberes em Educação Popular: autoras e autores da Paraíba”. Seu objeto central é a reconstituição da história da EP no estado da Paraíba a partir do reconhecimento, da valorização e do registro da memória e das contribuições de alguns e de algumas de seus(suas) principais atores e atrizes, o que é fruto de um processo investigativo que promoveu a explicitação e, conseqüentemente, a sistematização das ideias, reflexões, produções e trajetórias desses(as) protagonistas. O processo de construção priorizou as percepções dos sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas pautadas pelo referencial da história oral, e assim tanto enfocando os principais marcos históricos da EP na Paraíba como analisando as principais contribuições das várias práticas e trabalhos sociais orientados por essa perspectiva teórico-metodológica para o pensamento educacional brasileiro e para o desenvolvimento de ações sociais e de políticas públicas.

Foi nossa intenção elaborar um acervo teórico e metodológico coerente com a preservação e a valorização da memória e da história das práticas e experiências da EP no Estado da Paraíba e do protagonismo de pessoas que se constituíram enquanto referenciais nessa perspectiva de construir práticas educacionais pautadas pela pedagogia freiriana, em diferentes espaços, seja em espaços escolares e formais, seja nos espaços dos movimentos sociais e das práticas comunitárias, nas relações humanas, nas atividades e ações

sociais de modo geral e também nos processos empreendidos no âmbito das políticas sociais e públicas.

A memória e a história da Educação Popular paraibana

Silva e Lima (2009) ressaltam que é especificidade do campo histórico estabelecer relações com o tempo. Lopes e Galvão (2001) ressaltam a ênfase de tal campo em narrar fatos, tal como aconteceram. Sendo assim, o esforço investigativo dessa pesquisa deverá estar ancorado na concepção histórica da pesquisa em educação. No que compreendem Machado, Dorigão e Coelho (2016), esse é um terreno fértil para a construção do conhecimento científico e do avanço e acréscimo de saberes e conhecimentos ao campo da educação como um todo, pois permite serem empenhados esforços reflexivos sobre o papel dos sistemas educacionais e de suas interfaces na configuração social nos diferentes tempos históricos e contextos. “A história e a historiografia da educação representam um ramo que possibilita a discussão de bases do contexto social no qual se inserem as propostas e ações do ensino e suas consequências sociais e políticas” (MACHADO, DORIGÃO, COELHO, 2016, p.176).

Le Goff (2003) assinala que a História não deve ser compreendida como uma ciência do passado, mas como a “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15). Para Bloch, a história “[...] é um esforço para um melhor conhecer uma coisa em movimento” (BLOCH, 1965, p.29) e, “[...] não se explica um fenômeno histórico fora do estudo de seu movimento” (BLOCH, 2001, p.60). A concepção de Bloch agrega consigo o entendimento da história como “uma ciência a ser estudada não apenas como o estudo do presente para compreender o passado, mas, também, uma forma de

compreender o passado pelo presente” (SILVA E LIMA, 2009, p.9787).

Para Silva e Lima (2009), o conceito de Memória é determinante para o desenvolvimento de estudos e pesquisas históricos, na medida em que, sem ela, não há possibilidade de registro que subsidie estudos e conhecimentos. “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471). De acordo com Silva e Lima (2009), a memória implica a capacidade mental de armazenamento de informações e constatações, acumuladas ao longo do tempo mediante diferentes experiências, experimentações, vivências e aprendizagens; um conhecimento que se produz por meio de olhar para o passado, processado, refletido e então consolidado no presente.

Os movimentos e as práticas de EP vêm historicamente se construindo e afirmando sua importância para a construção da cidadania voltada para a emancipação das pessoas. Diversos coletivos sociais e populares, como a Rede de Educação Cidadã (RECID), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Rede de Educação Popular e Saúde, Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), dentre outros, têm mostrado reflexões e conhecimentos em um processo de diálogo entre serviços, movimentos populares e espaços acadêmicos para concretizar um projeto de sociedade mais justo e equânime, reiterando seu compromisso com a melhoria da qualidade de vida de todos os brasileiros e com a consolidação dos direitos sociais e humanos (CRUZ, 2010; MELO NETO, 1999).

A reconstituição da história, acompanhada do registro e da socialização da memória das experiências de EP no estado da Paraíba, a partir do olhar dos seus participantes e protagonistas, constitui um processo de relevância pedagógica, social e cultural. Tal relevância reverbera não apenas para o campo da educação, suas práticas e interfaces no estado da Paraíba, mas também para o campo das políticas públicas, ações e trabalhos sociais nas várias áreas, incluindo saúde, cultura, assistência social, dentre outras. Consiste em um modo de - ao enfatizar as trajetórias, ideias, reflexões e iniciativas de atores e atrizes historicamente importantes nesse campo - subsidiar o desenvolvimento das atuais práticas educativas alternativas ao modelo tradicional estabelecido.

Acreditamos que essa obra terá como função, em primeiro lugar, oportunizar o registro histórico dessas experiências, seu desenrolar, seu desenvolvimento, seus caminhos construídos, seus processos de ensino-aprendizagem, bem como seus desafios, obstáculos, limites, contradições, particularmente as concepções de Educação Popular de cada entrevistado e seu olhar sobre os desafios dessa como perspectiva orientadora de práticas educativas e como processo de trabalho social na contemporaneidade.

Essa dimensão constitui fator relevante ao considerarmos algumas das fragilidades quanto a memória das ações de EP na Paraíba. Dentre elas, o fato de existirem poucos registros efetivos das trajetórias individuais dos protagonistas da EP nesse estado, ao longo do conjunto de suas iniciativas, vivências e ações nas quais tomaram parte. São tímidas as produções escritas que configuram um olhar panorâmico de cada uma dessas pessoas sobre a construção da EP no estado. Ao considerarmos as experiências (e não seus protagonistas), há um número maior de produções e de registros, mas há certa dispersão em relação

ao registro dessas ações. Além do mais, se é verdade que há um número expressivo de experiências e que a expansão dessas foi criando várias interfaces e possibilidades, nem todas elas foram ainda significativamente sistematizadas e consideradas. Muitas das mais potentes experiências em EP do estado permaneceram com pouca ou nenhuma sistematização, registro ou publicização, permanecendo apenas nas memórias não documentadas de seus participantes. Seu portfólio pedagógico, cultural e histórico precisa ser debatido e sistematizado.

Cumprir destacar que outra fragilidade está nos raros trabalhos que enfatizam de modo efetivo a progressão e evolução das ideias e dos pensamentos desses sobre a EP e o lugar em que se estabeleceu a EP nas políticas públicas. Também pode-se apontar como lacuna o fato de existirem protagonistas da EP Paraibana que, ao longo dos anos, pouco sistematizaram suas experiências e vivências, carecendo de produção escrita significativa diante da quantidade e expressividade de suas iniciativas práticas e de suas reflexões. Nessa esteira, há lacunas na literatura acerca da trajetória desses protagonistas com produção preponderantemente prática em EP na Paraíba. Em contrapartida, para aquelas pessoas que, em sua trajetória, priorizaram a sistematização de suas experiências, a proposta se direciona a sintetizar suas ideias centrais. Assim, compreendemos ser necessária uma síntese das ideias, tendo como ponto de análise o conjunto das ideias, reflexões e conceitos que trabalharam em suas diferentes obras. Nesse sentido, a única referência bibliográfica que encontramos com uma análise sobre a obra escrita de uma referência em EP da Paraíba, consistiu na síntese das ideias e propostas teóricas do Professor Eymard Vasconcelos, realizada pelo professor Luciano Gomes em sua dissertação de mestrado. (GOMES, 2015)

Caminhos de construção dessa obra

Essa construção seu deu âmbito do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual está vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR) e a Linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). O desenvolvimento dos estudos, das pesquisas e das produções que permitiram concluirmos essa obra confluíram de maneira coletiva, com a participação ativa de docentes, de técnicos, de discentes da graduação e da pós-graduação, bem como de integrantes de movimentos sociais vinculados ao Grupo.

Desde que iniciamos o projeto de pesquisa que deu origem a essa obra, em outubro de 2015, o processo vem logrando êxito em seus objetivos, particularmente ao concluirmos doze entrevistas, resultando em textos que tanto narram a trajetória de experiências e ações de cada pessoa, como também trazem à tona as principais reflexões e ideias sobre a EP construídas por elas, contemplando – ainda – suas impressões acerca dos desafios atuais desse paradigma educacional. Houve satisfatória aceitabilidade pelos(as) entrevistados(as), os quais são atores e atrizes com relevantes contribuições às realizações em EP na Paraíba.

A estratégia essencial de operacionalização da pesquisa constituiu-se por entrevistas semiestruturadas individuais (MINAYO, 2008), onde, para Triviños (1987), o informante tem a possibilidade de discorrer com liberdade, tranquilidade e profundidade sobre suas experiências, com respostas livres e espontâneas (LIMA, ALMEIDA E LIMA, 1999; MANZINI, 1991). O corpo de entrevistados foi composto por pessoas que tiveram um protagonismo na história das experiências de EP na Paraíba.

O critério utilizado para inclusão, de modo geral, deverá envolver aquelas pessoas que tenham desenvolvido experiências em EP, e tenham papel histórico reconhecido no sentido de suas reflexões e ideias no campo.

As entrevistas contaram com um roteiro semiestruturado, constituído dos seguintes eixos: 1. Você se considera um/a educador popular? Por que? 2. Como você se tornou um/a educador/a popular? 3. Ao longo de seu percurso, quais foram as temáticas ou as questões que mais despertaram o seu interesse? 4. Quais foram as ideias, as referências mais significativas/expressivas? Por que? 5. Seria possível sintetizar um conceito de educação popular? 6. Em sua opinião, quais são os principais desafios e possibilidades da educação popular hoje? 7. Numa auto avaliação crítica, quais seriam suas principais contribuições (teóricas e práticas) à educação popular? 8. Como podemos fazer um levantamento de suas principais produções?

Apesar de serem orientadas por um roteiro contemplando algumas questões significativas para o estudo, tais entrevistas foram pautadas pelo referencial da história oral (SELAU, 2004), estando, portanto, abertas e livres para as iniciativas dos entrevistados e as várias nuances e considerações que avaliem ser oportuno compartilhar diante do objeto de estudo. Os depoimentos orais serão registrados por meio de filmagem em câmera digital e de gravador de voz em aparelho celular.

Com esse estudo, coletamos um portfólio com informações, reflexões, ideias e também registro e documentação dos percursos, trajetórias e experiências das pessoas entrevistadas no campo da EP e suas realizações na Paraíba. Com tal acervo em mãos, com anuência e autorização dos(as) entrevistados(as), inicialmente compomos a transcrição literal das entrevistas (com as devidas adequações para as normas de língua portuguesa. Para a produção da transcrição literal e do capítulo de livro,

procedemos com a revisão e adequação do material bruto resultante da transcrição no sentido de sua adequação às normas preconizadas vigentes da língua portuguesa, incluindo-se nova leitura, novo exame e revisão de provas. No caso do capítulo do livro, foi ainda procedida uma revisão do ponto de vista da coesão e coerência gramatical, bem como da sequência lógica de temas abordados e discutidos, de modo a adequar e organizar a sequência do texto de acordo com os tópicos previstos no roteiro de entrevista. Essa revisão foi feita tanto individualmente por pesquisadores(as) do Grupo como, obrigatoriamente, por uma leitura coletiva em reunião do Grupo, seguida de debate e de acolhimento de críticas e de propostas para aprimoramentos. Após a conclusão do capítulo do livro por parte do Grupo, o texto foi enviado aos autores(as) para leitura e convalidação, abrindo-se ainda a possibilidade de mudanças.

Contribuições dessa obra para a educação popular

Essa obra possui, ainda, uma relevância pedagógica, a qual se expressa na medida em que a reconstituição da história e da memória permitirá a explicitação das abordagens educacionais constituídas nessas experiências desde as iniciativas pioneiras no contexto dos anos 1960, passando pelas várias ações que se estendem nos anos 1970 até a atualidade. Nesse sentido, poderemos socializar os processos de ensino e de aprendizagem que foram constituídos no interior dessas experiências, explicitando os caminhos de sua construção e revelando estratégias que podem gerar aprendizados úteis para os sujeitos que pretendem empreender experiências no campo da EP nos dias de hoje, bem como permitindo que esses sujeitos possam também compreender em que condições,

contextos e metodologias se deram essas experiências, desde as suas origens e em suas iniciativas pioneiras.

Do ponto de vista histórico, como dito anteriormente, ao entrevistar protagonistas de experiências que vão desde a década de 1960 até os dias atuais, o estudo também permitirá evidenciar as particularidades e as exigências peculiares dos processos e práticas educativas na perspectiva da EP em cada contexto histórico vivenciado na realidade paraibana e brasileira.

Do ponto de vista cultural, acreditamos que o conjunto de obras componentes dessa Coleção poderá destacar como essas experiências lograram êxito, mas também que desafios encontraram, na perspectiva de promover a cultura popular, particularmente nos setores historicamente e socialmente mais excluídos da nação, desde os anos de 1960 com os movimentos de cultura popular; como isso foi se modificando na medida em que novos processos culturais foram se desvelando ao longo da história, quando cada vez mais se colocam novos desafios culturais para a sociedade, principalmente pelo surgimento e fortalecimento de movimentos que valorizam a diversidade cultural.

No Estado da Paraíba, cumpre ressaltar que foram construídas, historicamente, várias ações orientadas pela EP, com diferentes níveis de recurso material e humano, bem como com variadas conformações metodológicas e interfaces pedagógicas, atuando em distintas comunidades, instituições e cenários sociais. Algumas dessas experiências continuam em pleno andamento, outras foram extintas, enquanto muitas foram reconfiguradas e permanecem em construção com diferentes nuances e arranjos daqueles com os quais iniciaram suas atividades. As vivências e experiências desenvolvidas no seio dessas várias atividades corroboraram para a deflagração de um rico processo de sistematização e de reflexão crítica, teórica

e metodológica, resultando em um significativo mosaico de produções acadêmicas e literárias acerca dessas experiências e para além delas, sobre a educação brasileira, a educação de jovens e adultos, os processos de ensino e aprendizagem, a interface educativa de políticas públicas, o ensino universitário, os movimentos sociais, dentre outros.

Acreditamos, ainda, que o presente material terá como papel colaborar com uma análise crítica de como a EP, nas suas várias realizações enquanto prática pedagógica e enquanto processo de trabalho social, se desenvolveu no Estado da Paraíba do ponto de vista pedagógico, histórico e cultural.

Referências

BLOCH, Marc. Apologia da História ou ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOCH, Marc. Introdução a História. Lisboa. Publicações Europa-América, 1965.

CALADO, A.J.F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, L.T.; OLIVEIRA, V.L.B.de (Org). Educação popular e movimentos sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p.225-242.

CALADO, A.J.F. Educação Popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, A.C.C.P.; SOUSA, L.M.P.; TÓFOLI, A.M.M.A.; CARNEIRO, D.G.B.; ALENCAR, I.C (Org.). Educação Popular e Nutrição Social: reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, 2014.

CANANEIA, F.A.A.L.C. Educação Popular e Identidade Cultural. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

CRUZ, P.J.S.C. Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular. Tese (doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CRUZ, P.J.S.C. Extensão Popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional. 2010. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GOMES, L. B. A Gestão do Cuidado na Educação Popular em Saúde: um estudo a partir da obra de Eymard Mourão Vasconcelos. In: GOMES, L. B.. (Org.). O cuidado e a educação popular em saúde. 1ed.Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2015, v. 1, p. 13-167.

LE GOFF, Jacques História e Memória. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 1-171.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. Rev Gaucha Enferm; 20(n.esp): 130-42, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, MARIA CRISTINA G.; COELHO, Gizeli Fermino ; DORIGAO, A. M. . As pesquisas com intelectuais em História da Educação: um campo profícuo. Revista HISTEDBR On-line, v. 16, p. 175-188, 2016.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MELO NETO, J. F. de. Educação Popular: uma ontologia. In: José Francisco de Melo Neto; Afonso Celso Scocuglia. (Org.) **Educação Popular: outros caminhos**. 2 ed. João Pessoa – PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1999, v.1, p. 31-75.

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

PULGA, V.L. A Educação Popular em Saúde como Referencial para as nossas práticas na saúde. In: BRASIL. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de educação popular em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

SILVA, Ligiane Aparecida da; LIMA, Rosilene de. Jacques Le Goff: Estudo de conceitos em história da educação. In: IX Congresso Nacional de Educação. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3122_1893.pdf>.

VASCONCELOS, A.C.C.P. Práticas Educativas em Segurança Alimentar e Nutricional: a experiência da Estratégia Saúde da Família em João Pessoa PB. 2013. 298f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013.

PESQUISA E EDUCAÇÃO POPULAR: FORMULAÇÕES, ENFOQUES E CONCEPÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR (EXTELAR)

Pedro José Santos Carneiro Cruz

O Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) foi criado em 1999 por atores sociais que acreditaram ser a atividade de pesquisa uma estratégia não tão somente vinculada a produção artigos, livros e quaisquer outros objetos acadêmicos ou mesmo como forma de se galgar láureas acadêmicas como graduação e pós-graduações (especialização, mestrado e doutorado). Mas, fundamentalmente, viam na pesquisa um processo voltado ao conhecer melhor e mais profundamente a realidade e, em assim fazendo, desvelando não apenas uma, mas várias verdades e elementos explicativos dessa realidade, de modo a se constituírem conhecimentos úteis a mobilização de estratégias de intervenção social melhores e mais adequada para essa realidade, bem como ações mais coerentes, contextualizadas e apropriadas para essa realidade, tendo como perspectiva fundante – para a atividade de pesquisa – a busca incessante e permanente pela transformação dessa realidade para melhor na direção do bem viver, das sociabilidades solidárias e da justiça social.

A pesquisa em Educação Popular na compreensão do EXTELAR

O entendimento sobre o fazer pesquisa dos membros do EXTELAR, desde sua origem e em todo o seu histórico, até os dias atuais, fez seus atores e suas atrizes desvelar, pela pesquisa, uma análise crítica dos processos educativos que esses e essas desenvolvem nos diversos cenários – seja no espaço escolar, seja no âmbito acadêmico ou mesmo no interior dos movimentos sociais, das práticas populares e das experiências comunitárias. Com isso, colocar em prática um entendimento da pesquisa como processo através do qual se possa identificar elementos constituintes das experiências educativas desenvolvidas nesses vários meios, incluindo seus alcances, potencialidades, limites, obstáculos e todos os desafios que precisassem em seus contextos serem superados, para que essas atividades educativas pudessem efetivamente alcançar os objetivos de, em uma perspectiva freiriana, propiciar as pessoas vivenciarem processos de ensino e de aprendizagem sobre as situações-limite de seu cotidiano, por meio do engendramento de um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas, de modo que desvelem coletivamente caminhos de superação para os problemas presentes em tais situações-limite, sobretudo aqueles agentes impeditivos das capacidades individuais e coletiva de ser mais.

Ser mais, em Freire, significa uma concepção da vocação ontológica dos seres humanos, a qual consiste em um processo contínuo de sua humanização (MELO JÚNIOR, NOGUEIRA, 2011). Por essa concepção, aos humanos não cabe apenas “existir”, ou “estar” no mundo, mas, existir e estar no mundo em plena relação com este mundo e com o outro e com a outra. Nesse estar “em” e estar “com”, o ser mais pressupõe necessariamente

a tomada de consciência de si e do mundo, na direção de um aprimoramento permanente de seu sentir, pensar e agir. Assim, como fundamenta Paulo Freire (1982, p. 66), “enquanto que o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo”.

Por sua vez, Fiori (in FREIRE, 2005, p. 22) situa o ser mais como um processo permanente e educacional de humanização das pessoas em relação com os seres humanos e com o mundo concreto: “(...) os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade”. Assim, conforme delimita Alder Júlio Ferreira Calado,

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2001, p. 52)

Procurando estar coerente com essa compreensão ontológica do humano, para o EXTELAR, a pesquisa não constitui apenas uma atividade de perfil acadêmico, mas inerente a condição humana, no sentido de ser uma vocação próprias das mulheres e dos homens em sempre ter a necessidade de conhecer o mundo e as realidades, buscando permanentemente compreender os diferentes contextos e circunstâncias inerentes

a essa realidade e que estão em constante e dinâmico processo de mudança. Pesquisa como caminho de compreensão ampla e crítica da realidade. Apoderando-se dessa compreensão, ao protagonista do processo de pesquisa cabe atuar de uma forma mais apropriada, adequada, sábia e fortalecida na perspectiva de se constituir enfrentamentos a todo agente impeditivo da felicidade plena das pessoas e da promoção humana com direitos sociais, políticos e culturais.

Nessa direção, a pesquisa é entendida pelo EXTELAR como um trabalho humano dedicado à elucidação crítica dos determinantes e dos condicionantes sociais, econômicos, sociais, políticos e humanos da realidade e de seus problemas.

Constituindo-se com essa concepção de pesquisa, o EXTELAR possui uma posição inequívoca de seus educadores e de suas educadoras populares no sentido de acreditar que o ato de educador e a condição de ser educador e de ser educadora não podem se limitar ao mundo da prática concreta, tampouco pode se entregar ao praticismo e ao ativismo, na medida em que se o passo inicial para a construção dos processos educativos é o próprio fazer educacional, porém o cotidiano de ação, de intervenção e de desenvolvimentos formativos precisa necessariamente estar articulado a promoção de pesquisas capazes de colocar esse cotidiano em análise crítica; mas não apenas o cotidiano, mas todos os determinantes e condicionantes citados anteriormente, como também a própria atuação do educador e da educadora em análise crítica, de modo que possam esses e essas aprimorar sua capacidade crítica de avaliação, reflexão e aprimoramento de ações, aflorando decisivamente um aspecto fundamento do ser educador(a) popular, destacado por Paulo Freire: a consciência do inacabamento e a condição de inconclusão, as quais são características principais da existência

humana na acepção desse autor (MELO JÚNIOR, NOGUEIRA, 2011; FREIRE, 2005)

É somente com um processo educativo encharcado pela curiosidade e pela capacidade de perguntar, de indagar a realidade e de questionar os problemas e as contradições que se pode pensar na condição de inacabamento das pessoas. Partindo dessa condição, entende-se que os protagonistas do processo educativo – sejam educadores, sejam educandos, sejam pesquisadores, sejam “pesquisados” – estão todos em uma dinâmica constante de autoconstrução. Em assim sendo, são protagonistas em condição de ser, de saber, de poder e de aprender que é, em muito, distante da mesmice, da realidade estática e da imutabilidade. Ao contrário, em seu processo de autoconstrução, aproximam-se, cada vez mais, de condições concretas de saber, de poder, de ser e de aprender que os aproximem de mudanças e de movimentos necessários para a busca plena pelo ser mais e pela superação de toda e qualquer condição que oprima, exclua, marginalize, enfim.

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

Para as pessoas que fazem o EXTELAR, a pesquisa constitui um processo a partir do qual o(a) educador(a) popular, em se fazendo pesquisador, descobria-se cada vez mais um ser inconcluso, inacabado, de forma tal que essa atividade investigativa, em verdade, possibilitava um exercício crítico-reflexivo sobre suas práticas, sobre seu agir e sobre os resultados e não resultados de suas iniciativas educacionais.

Não obstante, a pesquisa no campo da Educação Popular tem se revelado essencial no sentido de mobilizar novos conhecimentos, outras perspectivas e inovadoras abordagens em diferentes setores da ação social, em políticas públicas e em debates de cunho teórico-conceitual e epistemológico. Esses conhecimentos, em sua maioria, emergem de um processo de construção compartilhada cujo ponto de partida central são experiências sociais concretas e os desafios para sua elaboração e desenvolvimento. Portanto, embora sejam oriundos dos aprendizados e reflexões mobilizadas por experiências particulares, os conhecimentos da educação popular vêm carregados de considerações, percepções, ideias e constatações que podem, e devem, contribuir significativamente com outras experiências. É, por exemplo, o caso dos conhecimentos sistematizados a partir de uma rica e também contraditória experiência em economia solidária, ou em promoção da saúde, mobilizando possibilidades, críticas e necessidades de aprofundamento de outra experiência em economia solidária ou em promoção da saúde.

Na medida em que o centro de seu pensar e de seu fazer está na teoria e na metodologia, e portanto não tanto no público participante ou no cenário de ação, a pesquisa em educação popular evoca aprendizados e teorias que estão enraizadas em práticas, em trabalhos sociais e no compromisso de mulheres e de homens intransigentemente dedicados a construção de

outros caminhos éticos, políticos e estéticos para a ação no social e no espaço público.

Esse conjunto de possibilidades vislumbra-se através de diferentes caminhos metodológicos de estudo e de investigação. Por exemplo, construindo um rigoroso painel descritivo acerca do contexto no qual suas experiências são desenvolvidas. De outro modo, oportunizando a escuta atenta, qualificada e autêntica dos saberes dos outros e das outras a partir das falas elaboradas por diferentes sujeitos, coletadas por ocasião de abordagens de estudo qualitativas. Por sua vez, a partir de pesquisa documentais, revelando e resgatando traços, pistas e evidências do processo mesmo de constituição de suas experiências, muitos dos quais são, por vezes, esquecidos no entremear de desafios, situações e dinâmicas que decorrem no fluir do tempo de vida de qualquer iniciativa formativa. A partir de pesquisas bibliográficas, entender que, no tema focado em sua experiência e em seus respectivos conteúdos e acumulados teórico-conceituais, não é apenas ele ou ela – educador e/ou educadora – o sábio. Existem teóricos, intelectuais, profissionais e protagonistas de movimentos sociais que também escrevem, refletem, versam e elaboram sobre o mesmo tema de determinadas experiências educativo populares. Conhecer esse conjunto teórico-conceitual à baila, considera-lo e conhece-lo constituindo uma aventura rica de pensar novas interfaces e nuances para a experiência desse(a) educador(a) e as possibilidades com as quais essa experiência é desenvolvida.

Como afirma Ivandro Salles (2017), em entrevista ao Grupo EXTELAR, o processos de pesquisa precisa necessariamente se constituir como uma busca por conhecimentos com a pretensão de responder a problemas sociais e a curiosidade inquietante acerca da realidade, mas no entanto sem com essa pretensão

vir outra: a pretensão arrogante de se chegar a *uma única* verdade. Para Salles, o processo de pesquisar garante a seus protagonistas não tanto se chegar a verdades absolutas, mas sim a mais dimensões sobre a realidade, ou seja, a desvelar mais nuances, facetas, possibilidades e contrastes do real e de seus problemas, permitindo-nos olhar melhor e mais criticamente para os mesmos, para assim estar mais preparados para nesse campo poder atuar. Mesmo que acreditemos chegar a uma verdade, através de uma resposta concreta a uma pergunta de pesquisa, devemos sempre dispor essa verdade a possibilidade de descortinamento, de questionamento e de aprimoramento.

Pesquisar para conhecer mais, conhecer profundamente, conhecer criticamente, (re)conhecer e (des)conhecer. “Conhecer para superar, lançar-se mais além de sua natureza, libertar-se dos limites, localizar-se no mundo, iluminá-lo e percebê-lo, não como espetáculo, mas como obra” (OLIVEIRA, 2009, p. 313).

A utilidade da pesquisa em Educação Popular

Desde sua origem até os dias de hoje, o EXTELAR tem como pressuposto básico a compreensão de que a atividade de pesquisa fortalece a atuação em educação popular, aprimorando as possibilidades de suas realizações no sentido de construir processos formativos onde o ensino e a aprendizagem humana sejam caracterizados pelo inacabamento, inconclusão, com uma postura dialógica e possam concretamente contribuir para as necessárias mudanças sociais.

Tendo tais pressupostos como seu esteio ético e epistemológico, as pessoas que fazem o EXTELAR buscaram pautar a organização de suas iniciativas pelo preceito da construção compartilhada do conhecimento.

Ao longo do tempo, o EXTELAR acolheu diferentes pessoas, providas de diferentes experiências e contextos no campo da educação popular, uma vez que estar participando ativamente em atividades e práticas em educação popular constituía pre requisito para sua participação. A riqueza e a diversidade de conhecimentos, de práticas e de ênfases de atuação dessas pessoas e sua disposição em construir os processos conjuntamente e aprender coletivamente permitiu ao grupo se constituir no que Waldenez Oliveira (2009) caracteriza como comunidade de trabalho. Para essa autora, uma comunidade de trabalho pressupõe, em primeiro lugar, o estabelecimento de uma relação de comunhão entre seus protagonistas. Nessa relação, os conhecimentos, os saberes, os pensares, os fazeres e as potencialidades das pessoas participantes são colocados todos à disposição do coletivo na busca pelo alcance de seus objetivos e na construção de suas metas. Dá-se, nessa comunidade, um processo de construção compartilhada de conhecimentos que, tanto possibilita a conscientização de todos, como amplia o conhecimento de cada indivíduo. Como destaca Fiori (1986, p.9, citado por OLIVEIRA, 2009, p.313), uma construção que se dá nas intersubjetividades, elaborando o mundo em comunhão. “Elaboração que postula, necessariamente, colaboração-participação. Participação que radica na comunicação do saber da cultura: participação no saber, no saber fazer, no fazer que se sabe”.

Configurando-se enquanto um grupo de pesquisa concebido como uma comunidade de trabalho, buscamos no EXTELAR constituir um espaço acadêmico e público no qual protagonistas se debruçam

(...) em torno de objetivos comuns que ultrapassam a ordem pessoal, se situam e se enraízam

em compromisso com a construção de uma sociedade justa que garanta iguais direitos e tratamento diverso para diferentes condições, circunstâncias. (Silva & Araujo-Olivera, 2004, p. 2, citado por OLIVEIRA, 2009, p.313)

Uma comunidade na qual pessoas atuantes em diferentes áreas, com distintas temáticas e também diversificados enfrentamentos com os quais lidar no cotidiano, podiam trocar experiências, enriquecendo suas possibilidades, começando a enxergar a possibilidade de construir conjuntamente processos, iniciativas e ideias capazes de fortalecer a educação popular como um todo. Nesse sentido, entendiam que, por mais fosse relevante que cada pessoa agregasse pensamento para vislumbrar contribuições da perspectiva pedagógica da educação popular para suas respectivas áreas do conhecimento e setores de ação social, era tão ou mais importante lutar pelo reconhecimento, respeito e valorização da educação popular como uma perspectiva pedagógica, metodológica e epistemológica nos lugares de produção do conhecimento, de processos formativos e de ação social. Ou seja, independentemente da área de atuação, cada pessoa componente do EXTELAR enxergava no grupo uma oportunidade para o trabalho coletivo na direção de situar a educação popular como alternativa reorientadora de todas as perspectivas conservadoras e autoritárias de educação e de ação social.

Perspectivas essas que se constituíam como uma produção de conhecimento de forma desconsideradora do protagonismo dos sujeitos produtores de saberes e conhecimentos no campo social, ou mesmo voltada apenas a mobilização de saberes para abastecimento de informações importantes para o avanço do mercado financeiro liberal e sua intencionalidade de lucro em

detrimento da condição humana. Ou mesmo a perspectiva de pesquisa como constituição de produtos acadêmicos capazes de fazer seus autores subirem na escala social universitária, alcançando maiores possibilidades de poder e de remuneração. No campo formativo, perspectivas atreladas a iniciativas pedagógicas centradas na figura docente, com viés autoritário, baseado na transmissão de conteúdos e com abordagem prescritiva em relação ao estudante. Nas ações sociais, com intervenções centradas no assistencialismo e no mercantilismo (CRUZ, VASCONCELOS, 2017).

Por tais elementos, sempre foi claro aos membros do EXTELAR a necessidade de se consolidar como comunidade de trabalho no sentido de viabilizar o delineamento de estratégias ampliadas de fortalecimento da educação popular e de seu lugar como estratégia central para a produção de conhecimentos, para a formação de pessoas, para a intervenção social.

Algumas das principais ações do EXTELAR para fortalecer a pesquisa em Educação Popular

Ao longo de sua história, o EXTELAR contribuiu com a produção de livros construídos coletivamente, onde se deixava registrada a marca da educação popular e suas contribuições para diferentes temas do campo social e acadêmico. Foram obras no campo das teorias do conhecimento em Educação Popular, da interface entre Educação Popular e Economia Solidária, da criatividade em Educação Popular, das teorias e metodologias de Extensão Universitária, da perspectiva da Universidade Popular, entre outros. A Coleção NUPLAR, com mais 50 números, reúne essas publicações.

No decorrer de sua história, o EXTELAR passou a promover seminários acerca da pesquisa em Extensão Popular,

iniciando pelo nordeste, e em seguida estendendo-se por todo o país em nível nacional, tendo a intenção de promover a educação popular como abordagem nas ações de extensão das universidades e das organizações não governamentais, mas valorizando a possibilidade da pesquisa como elemento impulsionador e fortalecedor dessas experiências.

Os objetivos das diferentes edições do Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (SENAPOP) estão relacionados com a perspectiva central de aprofundar diálogos teóricos em Extensão Popular, a partir das iniciativas, experiências e pesquisas desenvolvidas nos diversos espaços de sua realização. Dentre os objetivos específicos, ressaltamos: a) promover o debate teórico sobre a Pesquisa em Extensão Popular; b) contribuir para o aprofundamento do debate teórico no cotidiano das práticas de Extensão Popular e sua interface com os movimentos sociais populares; c) destacar as metodologias e práticas em desenvolvimento nas experiências de Extensão Popular; d) conhecer as diversas modalidades de sistematização das experiências em Extensão Popular.

O SENAPOP foi criado para discutir a contribuição que a Extensão Universitária, inserida em uma ação pautada na realidade comunitária, tem para a pesquisa acadêmica no sentido de gerar inquietações que se transformam em objetos de pesquisa. Pesquisa feita com compromisso social útil. Social na medida que está em coletivo e útil na medida que se preocupa com as necessidades humanas e são resolutivas a elas.

A primeira edição do Seminário foi realizada no ano de 2009, a segunda em 2013 e a terceira em 2016. Em todas as edições, todo o evento foi promovido em tendas e espaços públicos abertos, procurando configurar um encontro científico construído numa abordagem dialógica, popular, libertária e emancipadora. Recebeu-se a comunidade acadêmica de nível

superior, engajada nas atividades de Extensão e Pesquisa, mais especificamente aqueles que trabalhavam ou que desejavam trabalhar com uma Extensão Popular.

As metodologias de todo evento, incluindo as sessões de trabalhos, foram pensadas de forma a criar espaços dialógicos que permitissem conhecer uns aos outros com qualidade e garantir espaço para o protagonismo dos participantes, deixando como elemento central a fala das pessoas e a escuta de suas percepções, sentimentos, formulações, reflexões e inquietações com relação ao tema gerador e, ao mesmo tempo, podendo escutar com calma nossas referências em mesas redondas.

Finalmente, em termos das ações do EXTELAR, a presente obra reflete o primeiro produto de um processo de pesquisa de longo prazo promovido pelo Grupo e sobre o qual essa comunidade de trabalho vem se debruçando permanentemente desde 2015, sendo provavelmente seu mais importante projeto: a Coleção Saberes em Educação Popular: autoras e autores da Paraíba. Como especificado em texto anterior, com esse projeto é intenção do Grupo tanto registrar, como socializar, publicizar e permitir a análise crítica das experiências, das práticas e dos conhecimentos em educação popular de autoria de protagonistas atuantes no estado da Paraíba ao longo dos anos.

Dentre os sujeitos já entrevistados, estão: José Francisco de Melo Neto, Alder Júlio Ferreira Calado, Maria Valéria Rezende, Eymard Mourão Vasconcelos, Severino Bezerra da Silva, Maria do Socorro Borges, Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro, Lindemberg Medeiros de Araújo, Francisco Xavier Costa, Fernando Abath Caneaná e Maria José Nascimento Moura Araújo.

No período até 2020, pretende-se ainda incluir como participantes: Ivandro da Costa Sales, José Barbosa da Silva, Maria do Amparo Caetano de Figueirêdo (Cida), Raimundo Nonato de Queiroz, Orlandil Moreira, Vera Lima, Socorro

Xavier, Timothy Ireland, Erenildo João Carlos, Pedro José Santos Carneiro Cruz, Luiz Gonzaga, Elisa Pereira Gonsalves e Emmanuel Fernandes Falcão.

Assim, até o momento de publicação do primeiro volume dessa Coleção, foram feitas 12 entrevistas, e mais continuarão a ser feitas no sentido de galgarmos um expressivo acervo que registre e evidencie a rica e profunda trajetória de homens e de mulheres da Paraíba, educadores, no âmbito da educação popular e suas contribuições para a formulação dessa perspectiva educacional como uma teoria do conhecer, do pensar e do agir social, científico e educacional.

Algumas considerações

Pela Educação Popular, o Grupo de Pesquisa EXTELAR acredita na pesquisa enquanto um ato crítico e rigoroso de aproximação da realidade estudada com o fim de melhor compreendê-la para transformá-la, de maneira em que sua base estrutura-se na prerrogativa de construir conhecimentos acrescidos de uma utilidade explícita e que tais conhecimentos estejam voltados para contribuir com o desenvolvimento local e com a geração de tecnologias sociais em benefício da grande maioria da população que depende exclusivamente de seu próprio esforço cotidiano para sobreviver.

Por fim, em todas as suas produções e também nessa Coleção, reitera-se o compromisso do EXTELAR com a busca pela construção de conhecimentos dedicados ao desvelar de respostas quanto aos desafios de trazer uma nova perspectiva teórica e epistemológica para as ações da universidade empreendidas no campo do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Referências

MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira Nogueira. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. Revista

Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 3, no 1, dezembro 2011.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. Cad. CEDES [online]. 2009, vol.29, n.79, pp.309-321

FIORI, E.M. Conscientização e educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 3-10, 1986.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Eymard Mourão. Caminhos da aprendizagem na extensão universitária. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

CAPÍTULO I ⁴

*Alder Júlio Ferreira Calado*⁵



4 "O presente texto teve sua elaboração e redação concluídas no ano de 2019".

5 Texto organizado por Pedro José Santos Carneiro Cruz e Fernando A. Abath L. C. Cananéa.
Fonte da imagem: <http://spmnoordeste.blogspot.com/2018/02/encontro-de-formacao-do-spmne-acontece.html>

Introdução

O professor Alder Júlio Ferreira Calado constitui um dos sujeitos de contribuição mais profunda e significativa na construção histórica da Educação Popular paraibana. É licenciado em Ciências Sociais pela faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1972), com mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1979) e doutorado em *Anthropologie et Sociologie du Politique* – Université de Paris VIII (1991).

Acompanha a trajetória de Movimentos Sociais no Nordeste desde meados dos anos 1960, tendo desenvolvido atividades de assessoria de formação em Serra Redonda (PB) desde a década de 1980, junto a jovens do meio popular rural e urbano.

Natural de Pernambuco, Alder participou, em toda sua trajetória, de experiências que se aproximaram ou mesmo foram imersas em cidades paraibanas, seus movimentos e práticas, nos anos 1970 e 1980. Centralmente a partir dos anos 1990, com seu ingresso como docente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Alder aprofunda radicalmente as iniciativas, trabalhos e processos formativos em Educação Popular na Paraíba.

Seu percurso é uma trilha rica em experiências formativas e de luta, particularmente no âmbito de movimentos sociais populares, sindicatos, associações e outras organizações das classes populares, dos trabalhadores do campo, da cidade e seus aliados. No período da Ditadura Militar, atuou corajosa e veementemente em trabalhos clandestinos e subversivos dedicados à construção de estratégias formativas e à

mobilização da classe trabalhadora, engendrando esforços para o aprimoramento de sua consciência de classe e para sua atuação crítica, proativa e resistente no enfrentamento à opressão, exploração e perseguição ditatoriais.

A partir do final dos anos de 1970 e 1980, passa a contribuir significativamente com a organização das classes populares em espaços de participação política, de mobilização popular e de construção de caminhos para a cidadania, sobretudo em experiências formativas na ótica freiriana. Quando na UFPB, nos anos 1990, deixou atividades relevantes na graduação e, principalmente, na pós-graduação, onde, com outros docentes, desenvolveu atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação (à época, Pós-Graduação em Educação Popular), sobretudo ao demonstrar uma coerência entre teoria e prática no sentido de pautar abordagens educativas, no mestrado e no doutoramento, coerentes numa perspectiva educativa emancipadora, tanto na relação com os pós-graduandos e na condução participativa da dinâmica de sala de aula, como na insistente ênfase em trazer ao programa, como atores do conhecimento, os sujeitos dos movimentos sociais populares e suas práticas.

No exercício da docência e orientação acadêmica, atuou nas disciplinas: Movimentos Sociais, Educação Popular, Sociedade e Cidadania. Após sua aposentadoria nos anos 2000, Alder continua a desvelar suas contribuições junto aos movimentos, sobretudo à Consulta Popular. Também tem desenvolvido pesquisas interdisciplinares (nas áreas de Sociologia, Educação, Ciência Política, Antropologia e História), com ênfase em Movimentos Sociais, Educação Popular, Estado e Religião. No campo acadêmico, é, ainda, membro do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Nos últimos anos, tem se dedicado a pesquisas sobre saberes alternativos à sociabilidade dominante. Seus escritos⁶, produzidos regularmente até os dias de hoje, revelam um olhar crítico sobre o contexto social brasileiro, forjado sob as égides dos princípios éticos e políticos da Educação Popular.

Na visão dos membros do EXTELAR, Alder Júlio Ferreira Calado constitui uma dos principais referenciais da produção em Educação Popular no Brasil e na América Latina. Particularmente, por sua ênfase em buscar, mesmo com inacabamentos⁷³, uma coerência entre teoria e prática em Educação Popular. Tendo conhecido e vivenciado processos de Educação Popular em sua gênese e em meio a regimes políticos ditatoriais, a produção de Alder e seu discurso refletem uma insistência inabalável em construir organicidade entre o conjunto de princípios da Educação Popular e sua aplicação na prática. E, para além disso, em pensar de modo cotidiano, crítico e reflexivo, que modelo e perspectiva de sociedade buscamos e de que maneira as práticas educativo populares podem, ou não, estar na direção desse modelo.

Nas próximas páginas, a partir de sistematização da entrevista promovida com ele pelos membros do EXTELAR, Alder aborda aspectos relevantes e mais significativos de sua

7³ Na obra “Diccionario Paulo Freire”, organizada por Danilo R. Streck, Euclides Rendín e Jaime Zitkoski (2015), Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta situam o inacabamento dentro da concepção antropológica de Paulo Freire, a partir da qual se aponta a ideia de que o ser humano é um ser inacabado. Por sua vez, a realidade não é fechada, e tampouco apresenta-se como estática e pronta. Como afirmam os autores, nós somos um ser um a ser feito; um ser que - no mundo e com os outros - está envolvido em um processo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo que é permanente e contínuo. Seres insatisfeitos com o que já conquistamos; sempre nos fazendo, nos refazendo, começando, reiniciando. Em cada ponto da nossa vida, ainda não somos tudo o que poderíamos ser e o que ainda queremos nos tornar. Nas palavras do próprio Freire (1996), “Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

trajetória pessoal e profissional, enfatizando centralmente suas experiências em Educação Popular e os conceitos que foi formulando, construindo e compartilhando nesse sentido.

Primeiras palavras

Não sei se sou considerado, mas, humildemente, me considero um educador popular. Desde tenra juventude, minha trajetória me fez pensar como alguém que estivesse sempre cercado de experiências de cunho popular. Muito cedo, senti a vocação para o aprofundamento da compreensão da realidade social, tanto que minha formação acadêmica é em Sociologia, uma vez que essa abre um leque do social, econômico, político e cultural. Além disso, sempre tratei, ao longo do meu percurso, de articular a dimensão de militante à dimensão de aprendiz e à de pesquisador.

Relembro minha primeira experiência de educação popular. Essa ocorreu em 1963, quando ainda adolescente, tendo em torno de 15 anos, sendo seminarista. Foi um processo de ocupação das terras que, na verdade, eram indígenas, mas, na época, estavam na posse de fazendeiros. O padre (vice-reitor) acompanhava muito a Juventude Agrária Católica (JAC) naquela época e me chamou para visitar esses companheiros trabalhadores em um momento de ocupação. Considero esse como meu batismo, tanto como militante dos movimentos sociais, quanto como pesquisador da militância em Educação Popular. Pesquisa, entendendo-se como uma busca.

Nessa experiência e em seu conjunto de vivências, estaria um fio inicial de minha trajetória e construção enquanto educador popular.

Nos próximos parágrafos, tecerei algumas considerações reflexivas acerca da Educação Popular que foram construídas em

meio a desafios, obstáculos e buscas que ocorreram diretamente em processos educacionais e pedagógicos nessa ótica.

Os núcleos de base e a dimensão participativo-democrática da política nos movimentos sociais populares

Minhas origens remontam ao município de Pesqueira (PE). Em Santa Maria (RS), estudei entre 1967 e 1968, tendo vindo de minha terra natal, Pernambuco, para o Rio Grande do Sul como seminarista. Pertencia a uma diocese cujo bispo tinha um conhecido e, a partir dele, consegui a bolsa de estudo. Como missionário e seminarista, não tinha como participar das lutas sociais, pois o seminário não incentivava, nem permitia isso. Contudo, sempre dava um jeito de participar das reuniões e fugia para participar, por exemplo, da Juventude Operária Católica (JOC), em uma época muito delicada, em meados dos anos 1960.

Toda minha jornada como diácono, quase 40 anos, foi itinerante, ou seja, fui diácono de forma atípica, não ficava somente em uma paróquia. Ainda bem que contei com a aprovação dos bispos por onde passei.

No caso da JOC, lembro de uma situação emblemática. Participava eu de uma turma muito seleta que resolveu sair do seminário juntamente e em solidariedade a um colega seminarista que tinha sido expulso por ter flertado com uma freira. Éramos estudantes aguerridos.

Ainda nessa época, no Dia de Finados (celebrado entre 1 e 2 de novembro), uma missão nos foi dada: espalhar panfletos contra a ditadura militar. Éramos um grupo de cinco, sendo dois rapazes e três moças. Santa Maria era uma cidade muito estratégica do ponto de vista militar: muito vigiada,

formada por militares, ferroviários e estudantes. Entramos no cemitério e distribuimos os panfletos. Foi uma atividade da JOC influenciada pela Ação Popular (AP) que, por sua vez, produzia caderninhos mimeografados (conceitos como alienação, modo de produção, entre outros, preponderantemente marxistas) que eram passados clandestinamente.

Anos depois, de volta a Pernambuco como profissional, morei em Arcoverde (PE), acompanhando todo o início do Centro de Formação do Trabalhador Rural (CENTRU), particularmente nos anos 1980, em uma experiência na qual protagonizaram pessoas como Manoel da Conceição e Luís Silva. Nessa ocasião, já era professor em Ciências Sociais, tanto em Arcoverde como em Caruaru, e, nos finais de semana, minha vida era bastante voltada para a atuação em espaços formativos e de militância, por exemplo, colaborando com a formação do Partido dos Trabalhadores (PT), embora não estando filiado, pois a filiação era uma mera formalidade. Além disso, trabalhos com alguns movimentos, como o caso da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Nesses espaços, não tinha um papel de protagonismo, era alguém convidado como educador nessas ocasiões. Preferia não ter uma vinculação orgânica formal; evitei laços muito formais, tanto com o partido quanto com o sindicato, atitude peculiar minha.

Apreendi e pratiquei a perspectiva de uma formação de matriz freiriana, a partir das vidas sociais, da necessidade de uma sociedade alternativa ao capital, de uma consciência para uma participação política – inclusive político-partidária – com limites bem delineados, para não avançar muito na questão da conquista ou ocupação do Estado e de seus espaços a qualquer preço. No processo educativo que vivenciamos no CENTRU, havia, ao mesmo tempo, um cuidado de lançar-se na política partidária, mas com grande desconfiança dos espaços estatais,

o que se devia à proposta em gestar uma nova sociedade alternativa ao capitalismo. Via-se que o capitalismo, ainda como hoje, comportava única e necessariamente a participação do mercado como conjunto de transnacionais, grandes empresas, agronegócio.

Dentro dos espaços políticos populares e suas iniciativas formativas, havia um direcionamento para a criação de núcleos. Isso era cláusula pétrea no sentido de fazer com que as ideias partidárias, sindicais e populares viessem a ser geridas pelos participantes. Era a partir da nucleação que o compartilhamento e o exercício do poder iam sendo enfatizados, na capilaridade dos espaços locais ou de atuação. Havia, portanto, grande incentivo para a criação de núcleos com suas autonomias preservadas em relação ao mercado, ao Estado e às outras instituições que pretendessem absorvê-los ou influenciá-los.

A aposta também tinha ênfase na manutenção e revitalização constante, apostando que esses núcleos – que não eram coisas isoladas, eram várias comunidades, ou conselhos que eram criados – tivessem suas decisões e as trouxessem de baixo para cima, de modo que pudessem ser acolhidas, refletidas e analisadas em outras instâncias. Para tanto, nos espaços de articulação de maior escala e amplitude política e organizativa, elegia-se o delegado ou delegada, mas com a ressalva muito forte de que o delegado não iria para outra instância por si só, tendo como obrigação dizer, defender e atestar as questões que tinham sido decididas no pequeno núcleo, na base.

Quando em Arcoverde, eu também ia para a zona rural de São Sebastião do Umbuzeiro, exatamente por lá se encontrarem os trabalhadores a partir dos seus respectivos sindicatos, havendo momentos de formação. Toda minha vida, depois de estudante universitário e professor, foi nessa mesma linha, incluindo, nessa região, atuação como professor da Autarquia de

Ensino Superior de Arcoverde (AESA), participando de cursos nas áreas de História, Geografia, Letras, Matemática e Biologia, com formação de professores. Em Caruaru, na Faculdade de Filosofia de Caruaru (FAFICA), tive importante experiência de formação em Ciências Sociais, História, Letras e Pedagogia.

A alternatividade como dimensão central do processo político-educativo

Nessas experiências iniciais, o que mais me chamava atenção era um conceito que ainda hoje me é muito caro: a *alternatividade*. Alternatividade é a propriedade de uma dada experiência se contrapor radicalmente ao estado dominante das coisas. Naquele período, contrapor tratava-se não somente da ditadura militar, mas também da forma de organizar a sociedade: uma intensa busca pela sociedade alternativa ao capitalismo. Essa dimensão sempre me deu uma injeção de ânimo e sempre me provocou.

No sentido da alternatividade, é fundamental não apenas manter o rumo das ações consideradas alternativas, mas discutir para onde a gente quer ir. Naquela época, utilizávamos como referencial o filme “Queimadas” (1969), do diretor Gillo Pontecorvo, em que havia uma personagem que dizia “é melhor saber para onde ir, sem saber como, do que saber como e não saber para onde ir”. Isso falava fundo não só no professor, mas também naqueles com quem convivíamos. Nossa motivação maior era buscar uma sociedade de liberdade para homens e mulheres, através de uma trilha permeada por abordagens, instrumentos e meios também compromissados com a liberdade.

Os horizontes nos quais desejamos chegar e os objetivos que ansiamos galgar não devem, em momento algum, constituírem justificativas para que se desumanizem

relações, oprimam-se pessoas ou se impeçam protagonismos e autonomia. Impossível alcançar nossos sonhos se não por caminhos pavimentados por sementes dessa alternatividade.

Encantava-me, em muitos momentos, ver como a alternatividade se materializava em uma crença, em um investimento de pequenos núcleos, no funcionamento da autonomia, em uma atuação que não se dava de maneira isolada, mas com uma interconexão. Uma alternatividade que se expressava no próprio modo de lidar com o poder nestas experiências iniciais de Educação Popular e suas dimensões políticas.

Importante lembrar que, nessas ações, o exercício da coordenação de grupo tinha seu prazo; aquelas pessoas que eram da coordenação voltavam para a base, e as da base podiam exercitar a dimensão de gestão e coordenação. Estava também aí a alternatividade. Isso não dependia da vontade de quem era coordenador em um determinado momento, era uma prática estabelecida. Este é um mecanismo que considero, mesmo nos tempos de hoje, revolucionário: a alternância de funções e cargos. Não permitir que as mesmas pessoas fiquem à frente daquele mesmo grupo por muito tempo.

Com tal princípio renegado, a prática fluiu na contramão: quem se candidatava ao cargo de vereador, por exemplo, depois não queria voltar à base, seguia como prefeito, deputado, governador e assim por diante.

Uma vez que vários movimentos sociais populares, seus grupos e instituições tivessem mantido uma forma de atuação pautada pelo cuidado com a alternatividade, inclusive nos postos de direção e comando, muitos traumas que hoje estão presentes na vida política do país poderiam ter sido evitados.

Assim, percebe-se que o cuidado com o procedimento que rege nossas práticas é essencial para a preservação da

alternatividade como princípio, não apenas como objetivo de nossa luta. Observar a coerência de nossos procedimentos implica, por exemplo, perceber que a estética de uma ação não define seu caráter conducente à alternatividade. Não é a geometria da disposição de um grupo em uma sala de aula, por exemplo, que vai determinar a qualidade da relação educativa e humana: a pessoa pode estar em círculo e ser o melhor ditador, ou percutir a ditadura. Da mesma forma, pode estar em um formato tradicional de sala de aula e desvelar um processo profundo de diálogos e protagonismos. Evidente que a geometria circular era, e ainda é, um símbolo bastante caro aos participantes.

Desejo frisar a decisão metodológica coletiva de não haver alguém que dissesse o caminho; o caminho era partilhado por todos os protagonistas daquela ação. Esse protagonismo de todos pressupunha também aprender a dar condições para que as pessoas pudessem executar sua palavra.

Assim, diante do exposto, a alternatividade, a alternância de cargos e funções, a aposta nos núcleos de base, constituíam princípios procedimentais das práticas de Educação Popular nas primeiras experiências por mim vivenciadas nos anos de 1960, 1970 e 1980.

Os limites da escola e a formação das pessoas das classes populares em seus movimentos, grupos e organizações

Quando falo em classes populares, incluo as lutas indígenas, as lutas camponesas e as lutas do povo negro aqui no Nordeste; as lutas daqueles que vivem da força e do suor de seu próprio trabalho. O investimento na formação permanente desses sujeitos configurou uma outra marca significativa nas experiências que pude vivenciar e com as quais pude aprender

em minha trajetória. Havia clareza que essa formação não devia se confundir com escolaridade. Todos prezamos a escolaridade, mas não é dessa formação que estamos falando, mas sim da formação das classes populares com uma dimensão política, organizativa, crítica e cultural, na qual essas classes, seus sujeitos e aliados sejam efetivamente os protagonistas. Uma formação contínua e grávida de alternatividade.

Se fosse para repetir a escola, iríamos para a escola diretamente. Mas, se queremos uma formação contínua e permanente das classes populares, ela tem que ter seus critérios e características próprias e, certamente, não estará institucionalmente ofertada em setores e intuições governamentais que aplicam, tão somente, a formação de interesse do sistema capitalista.

Algumas características desses espaços formativos me enchiam de esperança. Havia um entendimento intuitivo de que todos eram aprendizes, a começar por aquele que tomava a iniciativa em facilitar os estudos, sendo o primeiro a ter obrigação de aprender com os outros também e, ao mesmo tempo, partilhar seu conhecimento.

Outro aspecto que me tocava bastante nos processos formativos era a ponte para construir a sociedade que almejávamos, a qual deveria ser delineada desde agora, iniciando pelos gestos, atitudes e procedimentos de cada pessoa e de seus grupos. Isso implicava, nos processos formativos, em ter a clareza de que os princípios ético-políticos que estávamos discutindo enquanto teorias e elementos discursivos deveriam se efetivar em buscas concretas no dia a dia e nas relações humanas; deveriam ser posturas éticas não apenas do jeito de pensar a política, mas de cultivar nossas sociabilidades. Emancipação, liberdade, respeito ao outro, dentre outros elementos, não são

coisas que obteremos exclusivamente no futuro, mas devem se tornar exercícios do agora.

Por isso, precisamos estar sempre vigilantes para que se tenha a mesma régua para todos. A régua com que estou denunciando, vale para mim primeiramente. Se não faço uso dessa régua, incorro em hipocrisia, uma vez que a aplico em uma determinada sociedade para os outros, enquanto ajo diferentemente. Devo aplicar em mim e em meus aliados a mesma régua ético-política que uso para julgar os outros. Isso é de ordem pessoal e coletiva. Quando me acostumo demais aos meus e às minhas, passo a achar que a verdade está só do nosso lado. A verdade não é propriedade de ninguém. Às vezes, também escorregamos. Somos pessoas limitadas a um conceito forte de Paulo Freire, que é o do inacabamento.

Ao exercitar, desde já, os princípios por que lutamos para pautar a sociedade que desejamos, evitamos que, no futuro, sejamos contraditórios ou que não estejamos preparados para enfrentar novos obstáculos, desafios e limites. O vanguardismo era mestre em dizer isto: “A gente vai derrubar essa sociedade que está aí no poder e depois iremos fazer uma nova sociedade”, “vamos derrubar esta elite e aí a gente instaura outra sociedade”. Na época de minhas experiências iniciais, já havia o stalinismo e o próprio socialismo real, e estávamos atentos para não repeti-los. No filme “Queimadas”, aqueles que lutaram contra os portugueses deram todo o seu suor até chegarem à expulsão, mas não se prepararam devidamente para a nova sociedade, facilmente sofrendo uma nova invasão, dessa vez, pelos ingleses. Não nos preparamos para ser uma mulher nova, um homem novo, nessa sociedade.

Outra característica era evitar duas tendências muito fortes no campo dos movimentos sociais populares: o basismo e o vanguardismo. Duas tendências em relação às quais havia

certa clareza e um esforço constante em evitar. Do vanguardismo, a tradição que se tinha de esquerda, e ainda hoje, de dizer para as massas aquilo que elas “não sabem” e apontá-las o caminho. Intelectuais e líderes iluminados que, achando-se sabedores dos melhores caminhos, saídas e estratégias, ditavam para onde o coletivo deveria seguir. Havia muito este lance: “eles não sabem de nada, a gente tem que encher a cabeça deles”. A educação bancária⁸, criticada por Freire, acaba sendo presente mesmo entre práticas de movimentos progressistas.

Já o basismo pregava a ingenuidade de achar que o educador não precisava fazer nada, que não tinha papel específico nenhum no grupo, porque tudo que vem dali é sagrado, ou seja, a concepção de que o educador nada tem a dizer, a trazer ou a propor, pois o saber que vem da realidade e de seus protagonistas é tão soberano que deve, ele mesmo, ditar os caminhos da ação.

Nem no basismo nem no vanguardismo temos um elemento fundamental da Educação Popular, que é o diálogo, pelo qual vivenciamos a concretude da possibilidade de educandos e educadores. Valoriza-se cada um, seus saberes, os saberes da vida e também os saberes sistematizados: literários e acadêmicos. Vislumbram-se limites e contradições. Há necessidade de saber mais, saber melhor, para ser mais.

Apostou-se muito na valorização da memória e na reconstituição histórica e sua respectiva apropriação crítica pelas pessoas. Caso a memória histórica não estivesse nos espaços formativos dos grupos populares, sendo contínua e garantida, não havia outra opção e caminho de fazer. Esperar

8 Nas palavras de Freire (1996, p.57/76), na concepção “bancária”, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se nenhuma superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação bancária” mantém e estimula a contradição”.

que a escola faça é ansiar por algo que nunca ocorrerá. A escola, desde a educação infantil à pós-graduação, é controlada pelo Estado e é um componente essencial do capital. Que interesse tem de fazer esse exercício de memória histórica? Não tem. Ou, se tem, é muito limitado.

Havia grande valorização em introduzir e exercitar a memória histórica das lutas populares, do Nordeste, do Brasil, mas também da América Latina e do mundo, em contar como foi esse processo, quais derrotas e conquistas aconteceram, como foram as estratégias utilizadas naquele momento. A motivação não é de imitarmos, pois hoje estamos em outros desafios, mas de considerar o espírito de como aquilo foi enfrentado, que forças da Educação Popular eram antagônicas ou parceiras das classes populares. Apropriar-se daquelas estratégias e do espírito das lutas anteriores que têm um passado que precisa ser buscado em suas raízes, buscando enfrentar melhor os desafios de hoje,

Nessa direção, havia ainda grande interesse nos clássicos. Clássico não como algo de elite, mas da classe popular, que tinha que se apropriar dos mesmos, seus preceitos, conhecimentos e paradigmas, no sentido de alimentar-se de elementos mobilizadores, provocativos, reflexivos e aprimoradores de sua prática cotidiana. Nesse caso, não me refiro apenas a Marx, Rosa Luxemburgo, mas também aos contemporâneos, como Paulo Freire. Os clássicos eram valorizados não só pela sua individualidade, mas por aquilo que eles representavam e representam no sentido de sintetizarem um determinado momento histórico de maneira muito privilegiada, por serem escritos por pensadores que se dedicaram muito profundamente a seu trabalho.

A formação das pessoas das classes populares continua, hoje, sendo uma necessidade urgente. Sabemos a que condições

são submetidas as massas populares, por exemplo, com a mídia dominante e outros espaços onde a ideologia burguesa é difundida, reproduzida e introjetada. Nesse sentido, o papel da formadora e do formador é o de problematizar, escutar os dramas, os quefazeres das bases e também propulsionar pessoas a um patamar superior de percepção crítica.

Experiências formativas significativas e seus processos metodológicos

Das experiências, porque vêm de uma figura que eu avalio ter tido mais influência na minha história do que Paulo Freire, as mais ricas que vivenciei são as de José Comblin⁹, com 69 livros publicados e 413 artigos espalhados em revistas de várias línguas. Uma produção estupenda. É belga e veio para São Paulo, depois passou pelo Chile, colaborou no Equador

9 De acordo com a Universidade Metodista de São Paulo (2018), José Comblin nasceu em Bruxelas (Bélgica), no dia 22 de março de 1923. Fez estudos de Ciências Biológicas e Filosofia; cursou a Faculdade de Teologia em Lovaina, tornando-se Doutor em teologia. Sua ordenação sacerdotal se deu em 1947. Como sacerdote, exerceu a função de vigário cooperador na paróquia Sagrado Coração de Jesus, em Bruxelas, de 1950 a 1958. Impulsionado pelos apelos missionários para países da África e da América Latina, solicitou ao seu Cardeal que fosse enviado para a América Latina. Foi enviado para o Brasil, onde chegou em 1958 e, em Campinas-SP, foi professor no seminário diocesano e na Universidade Católica de Campinas. Além disso, atuou na Juventude Operária Católica (JOC). Na década de 1960, no Nordeste brasileiro, florescia uma Igreja comprometida com o mundo dos pobres e Comblin ouviu o chamado de Dom Hélder Câmara e foi estabelecer-se em Pernambuco. De 1965 a 1968, foi professor no Seminário regional do Nordeste em Camaragibe e professor no Instituto de Teologia do Recife. No início dos anos 1970, passou a orientar uma experiência de formação de seminaristas que buscavam um estudo comprometido com a realidade e adequado ao exercício do ministério no mundo rural. Um modo de estudo que depois ficou conhecido como **Teologia da Enxada**. José Comblin estava fortemente inserido na Igreja de Dom Hélder que marcava o cenário nordestino e nacional pelo seu compromisso com as causas populares. Considerado subversivo e ameaçador ao sistema, Comblin foi expulso do Brasil em 24 de março de 1972. Decidiu, então, retornar ao Chile, onde já tinha atuado por 4 anos e contava com um círculo de amigos. Conseguiu retornar definitivamente ao Brasil em 1986, quando foi anistiado e recebeu novamente o visto permanente.

e enraizou-se mais em Recife. As experiências com ele se deram no campo pastoral, missionário, mas têm muito mais de Educação Popular do que qualquer outra coisa.

Dentre algumas menções às vivências de Coblam, destaco: a do seminário rural em um sítio em Pilões-PB, criado em 1980, com duração de dois a três anos; a experiência do Centro de Formação Missionária (CFM) em Serra Redonda-PB; o Centro de Formação Missionária Feminino em Mogeiro-PB; os peregrinos e peregrinas do Nordeste, dos monges e monjas na Serra do Catita; a Associação dos Missionários e Missionárias do campo, desde 1994, de alcance urbano nas periferias. Tais experiências são atravessadas de um processo paulatino dentro da linha de Educação Popular, na matriz marx-freireana.

Nessas experiências formativas, o que mais me tocava era a articulação orgânica entre teoria e método. Isso é forte. No Curso da Árvore, do Centro de Formação Missionária (CFM), que era um curso para jovens do campo e da cidade, com duração de cinco anos, tratava-se de formação cristã, mas, por isso mesmo, tinha-se que passar pela formação humana. Não é possível ser cristão sem o processo de humanização. O cristianismo não é outra coisa senão o processo mais avançado de humanização, caminhando teoria e método juntos.

No primeiro ano do curso, havia sete temas a serem trabalhados. Normalmente, abrangia um final de semana, de sexta-feira à noite até o horário de almoço do domingo, com encontros mensais. Havia, contudo, um compromisso dos participantes em dar prosseguimento às tarefas também em outros momentos, diga-se, na comunidade e no local de trabalho de cada um. Os temas dos encontros eram: igreja e comunidade; o mundo dos pobres; missão; oração; vocação; ministério; povo de Deus. Cada um trabalhado em oito passos

de metodologia e conteúdo. Esta metodologia era bastante enraizada na Educação Popular. Não por acaso, por volta de 1983, Paulo Freire passou duas semanas com o pessoal em Serra Redonda.

Como o nome do curso era “O Curso da Árvore”, havia um painel com desenho de uma árvore, com suas raízes, terreno e sementes. O tronco, o galho, as folhas, flores e frutos. O propósito era criar um termo comparativo ao momento daquela experiência, que duraria cinco anos de maneira presencial, e servia de apologia às virtudes, tais quais a resiliência, característica marcante dessa formação. Foi uma escola contínua da vida, sempre influenciando o estudante e suas atitudes.

Em questão de metodologia, tomando como exemplo o tema “Mundo Dos Pobres”, o primeiro passo era a oração inicial, atitude natural de uma formação cristã. No segundo, trabalhava-se a motivação, pois, comparados à árvore, precisamos ter clareza de nossas raízes. No terceiro, trocavam-se experiências: compartilhamento sobre onde moravam, como eram os empregos, o que faziam, quais dificuldades enfrentavam e de que modo. O quarto passo era ensinando como cuidar dos pobres; chamava-se “caixa de retrato”, um mergulho na escritura a partir do mundo dos pobres. Como é visto o pobre no antigo e novo testamento e nos evangelhos? O quinto passo era o estudo da vida de um santo, na perspectiva de se conhecer e estudar um exemplo concreto, como a vida do padre Ibiapina, que conviveu no mundo dos pobres e não foi canonizado, mas sendo considerado um santo por muitas pessoas.

O próximo passo é o que vê como algum documento da igreja fortalece ou não, trata ou não, lida ou não, com o mundo dos pobres. O sétimo passo é o planejamento da nossa ação junto à comunidade. Reunimos um grupo e planejamos o que

fazer no mês em relação ao tema que foi vivenciado. O oitavo passo é a oração final.

Essa conexão orgânica de prática e teoria, de método e do fazer, é revolucionária, a meu ver. É um dos pontos que explica por que esse pessoal que entra em uma experiência dessa não sai mais. Hoje são centenas espalhados pelo Nordeste. É o que eu chamo de correnteza subterrânea.

Há outras experiências com essa mesma direção, como acontece, por exemplo, com as iniciativas das escolas missionárias¹⁰, da Teologia da Enxada¹¹, que é uma expressão da antologia da libertação, muito mais voltada para o caso nordestino, caso camponês, operário e das periferias.

Como educador popular, essas experiências ainda me são muito profundas em aprendizados para a formação por conta dessas características. É uma formação que reúne prática e teoria, que apresenta claros exemplos de governabilidade, tem senso do inacabamento, trabalha a autocrítica, que é outro ponto chave, ou seja, ser capaz de reconhecer que a gente erra também. Deve-se fazer um processo contínuo de, em certo modo, “vomitar” o tanto de capitalismo que a gente termina ingerindo, às vezes até inconscientemente.

10 As escolas missionárias surgem no Brasil a partir dos anos 1960 ligadas às várias denominações religiosas cristãs.

11 Conforme destaca Guedes Neto (2016, p.247), a Teologia da Enxada consistiu de iniciativa promovida “entre os anos de 1969 e 1971” no agreste pernambucano. Uma prática na formação de seminaristas do Instituto de Teologia do Recife (ITER) coordenada pelo padre belga Joseph Comblin. “Os seminaristas envolvidos em tal processo de formação experimentaram as dificuldades da vida, os problemas da comunidade e a vivenciaram na pele, pois os mesmos não eram sustentados pela Diocese – tiveram que trabalhar para se sustentar, cozinhar, lavar etc., uma realidade completamente diferente do que ocorria no Seminário onde tudo era disponibilizado”. Dialogando com o método de alfabetização de Paulo Freire, nas palavras de Scocuglia (2001, p.193), “a ideia era que o aluno, partindo de uma situação existencial que lhe fosse próxima, retivesse ‘o conjunto, antes dos detalhes’, para depois associá-lo a um determinado objeto e, a seguir, à sua forma gráfica. Nesse sentido, a decomposição do todo (análise) em partes que seriam recompostas (síntese) em outras palavras, tanto determinaria sua leitura (‘do mundo’ e, depois, da palavra) como a formação de outras palavras e, assim, sucessivamente”.

A dimensão da mística na construção da alternatividade

Não posso compreender ou aceitar um revolucionário ou uma revolucionária que não seja também místico ou mística. A mística a que me refiro não é necessariamente um valor teológico. No meu caso, por ser diácono, passa intrinsecamente. Entretanto, há colegas meus que são muito mais místicos que eu e são ateus. É o caso de Michel Lowy, que é ateu e foi meu orientador de tese em um tema de dimensão espiritual/religiosa (Comunidades Eclesiais de Base (CEB), nos anos 1980, e seu papel político). Lowy é alguém que considero místico, embora ele talvez não concorde. No final da nossa experiência de quatro anos na França, despedi-me dele dizendo: “A sua fé de ateu reforçou minha fé cristã”.

A mística é um tempero sem o qual não vamos longe. É uma motivação profunda que move as pessoas. É alguma coisa sem a qual o plano que cada pessoa esboça e tenta construir não acontece.

Embora a mística pareça com um risco de muita automação/rotina burocratizada, só tem sentido quando é vivenciada. Quando é um teatro, algo “para inglês ver”, não faz sentido nenhum; por outro lado, falseia. Mística é muito mais do que ouvir uma poesia. É um momento de êxtase em que você relembra e “sente na pele” as lutas do passado e tenta, a partir delas, enfrentar os desafios presentes.

Conceituar mística não é fácil. É uma vivência que, embora seja presidida pela sensibilidade, precisa ter componentes outros do querer, do fazer e do pensar as várias dimensões do cotidiano. É esse momento em que eu consigo, de certa maneira, antecipar a utopia. A mística como experiência vivencia de maneira muito

mais contundente, muito mais forte, expressiva, as tensões da realidade concreta e das utopias que se deseja buscar.

A mística precisa ser diária e exercitada, não como uma rotina, mas como algo que lhe faz bem como o ar, sendo fundamental para a vida. Há, por exemplo, um encanto, de minha parte, nos cristãos, na leitura das bem-aventuranças. São bem-vindas as bem-aventuranças. Leio as contadas em Mateus e em Lucas, preferindo o último, porque, no primeiro, vêm as bem-aventuranças e, depois, vêm as maldições. Quando leio as maldições, penso que posso ser tanto um bendito como um maldito, dependendo do que faça, do fruto das minhas escolhas. Quando me acomodo a ser só um abençoado, acho que tudo meu é coisa boa. E não é. Tem coisa ruim também, aspectos que preciso superar. E eu só supero a partir dessa consciência de inacabamento, do que há de maldito em mim e de minhas práticas feias. É preciso conhecê-las e buscá-las para enfrentá-las e tentar vencê-las. Uma reflexão como a das bem-aventuranças e das maldições configura um momento místico que repercute não apenas no ético, como também no político, no agir no trabalho, em outras dimensões em geral.

A chegada à Paraíba e o aprofundamento nas experiências em Educação Popular

Minha experiência na Paraíba foi densa e significou, para meu aprendizado em educação popular, um importante aprofundamento dos elementos teóricos e práticos apreendidos do percurso anterior.

Cheguei à Paraíba para residir em João Pessoa por via de concurso público para a docência na Universidade Federal da Paraíba, em 1992, assumindo no Departamento de Metodologia da Educação, no Centro da Educação (CE), embora colaborando também com os cursos de Sociologia e Serviço Social, na pós-

graduação de Ciências Sociais e Serviço Social. Também atuei na cidade de Campina Grande. Era um lado profissional que também exercia como campo formativo.

Um dos aspectos mais fortes da universidade, em minha visão, são as experiências de extensão. Na época em que ingressei como docente, elas não tinham, em sua maioria, um caráter formal. Fazíamos a extensão por vontade própria aos finais de semana, pois não havia institucionalização.

Tive a sorte de ter companheiros também comprometidos no âmbito universitário. No CE, na pós-graduação em Educação Popular, o tipo de aula era diferente, na qual reuníamos estudantes e pesquisadores daquela linha de pesquisa e tratávamos de problematizar as questões investigativas e de estudos a partir das experiências de pesquisa de cada um. Um estilo de aula que procurava ser coerente com o que tínhamos aprendido de Educação Popular junto aos movimentos sociais e suas práticas. A leitura era mais exigente, mas partia das pesquisas que cada estudante tinha levado adiante e, ao mesmo tempo, do compromisso com os movimentos populares. Nessa época, a linha de pesquisa era com Ivandro Salles e Eymard Vasconcelos. Houve ocupação da fazenda Canudos, com quem entramos em contato e, a partir deles e com eles, chegamos a registrar a experiência desse assentamento. Outro exemplo, quando com Ivandro Sales e José Francisco de Melo Neto (Zé Neto), discutimos sobre Educação e meio ambiente na pós-graduação e trouxemos um grupo de catadores de lixo para iniciar um debate. Essa conversa mostrava a força do que é a Educação Popular.

Mas, para tal construção, um desafio é exercitarmos, como docentes e mesmo com nossos inacabamentos, a coerência orgânica e dialética entre teoria e prática, teoria e método. Em grande medida, perdemos isso hoje também. Evidente, com suas exceções. Mas, em geral, temos docentes universitários muito bem

preparados, alguns com doutorados em universidades ditas de primeiro mundo, mas sem vocação. A prática pedagógica popular fica como um elemento discursivo e um símbolo a que se apegar e se sustentar na academia, mas no qual pouco se acredita. Os exemplos práticos são completamente contraditórios.

A solução da Educação Popular na academia é trilhar um fazer universidade buscando fugir ao figurino. Nós não desrespeitávamos as regras e os protocolos institucionais, mas havia brechas e nela mergulhávamos para vivenciar profundamente uma experiência de estudos, pesquisas e produção de conhecimentos de forma compromissada com os movimentos sociais e inserida no cotidiano de seu suor, suas lutas e seus sofrimentos. Cabe ainda dizer que, nessa experiência na pós-graduação, ninguém se sentia dono da coisa, havia um protagonismo de todo mundo. Essa experiência me tocou muito.

Apaixona-me, nessa experiência, a busca em acoplar a militância, o aprendiz e o pesquisador. Essas três dimensões ajudaram-me muito ao longo da minha trajetória. Se algo de bom vem, é desse esforço de juntar a minha dimensão de aprendiz, militante e pesquisador; de alguém sempre instigado, com muita sede de avançar com os outros, com reconhecimento do coletivo.

Ensaando um conceito de Educação Popular

As palavras por mim escritas aqui estão enraizadas em Marx, Rosa Luxemburgo, José Comblin e Paulo Freire. Tomo Educação Popular como um processo contínuo de humanização, um processo formativo, protagonizado pelas classes populares, em todos os seus momentos, desde sua concepção, planejamento, execução, avaliação. Quando falo em classes populares, não falo em camadas populares. Refiro-me às gentes que conseguem transformar-se em massa, em sujeito

histórico, que tem consciência ou busca ter consciência, cada vez melhor, da sua historicidade, do porquê sofre. Consciência do seu inacabamento, confiança na sua relacionalidade. Busca fazer com que os limites sejam superados a cada dia.

Esse conceito distingue, por exemplo, da educação formal ensinada na escola. Não se contrapõem necessariamente, mas se distinguem bastante, porque é um conceito na perspectiva do processo de humanização, sempre protagonizado pelas classes populares em todos os momentos, mas com características próprias, da consciência de inacabamento, na aposta de relacionalidade. É importante ter convicção que superar limites exige trabalho, característica relacionada com a dimensão aprendiz de quem ensina, incentivando o protagonismo de todos, assegurando condições para que se descubram os limites e as potencialidades de cada pessoa. Essa é uma ótica de Educação Popular.

A sala de aula deve ser livre e versátil. Não é só prestar atenção naquele aluno que tem mais capacidade de comunicação oral, mas naqueles que sabem desenhar, tocar um instrumento, fazer poesia e, às vezes, não tem espaço para apresentar seu dote. Comumente, a sala de aula limita-se ao dote da comunicação falada. Tendemos a dar mais atenção àqueles alunos que se expressam bem neste âmbito. No entanto, não há somente esse dom, há outros dons que precisamos recuperar.

Desafios e possibilidades de Educação Popular no atual contexto

O primeiro desafio que se me apresenta é a de decididamente refazer a autocrítica. Houve um tempo mais favorável de fazer autocrítica. Perdemos muito, não demos o que podíamos dar nessa linha da autocrítica. Precisamos ter a humildade de reconhecer os nossos inacabamentos.

Por conta dessa autocrítica, enxergar por exemplo que, sem querer, fomos introjetando muitos dos valores da classe dominante. Isso pode ser visto, por exemplo, na estrutura sindical hoje, no seu dia-a-dia. Evidentemente, há exceções, mas não firmam a regra. A regra é o pessoal muito burocratizado, sem ter ligação com as bases. Há uma desconexão com os desempregados, por exemplo, um tratamento distanciado. A visão de classe trabalhadora foi substituída por uma visão de defender cada um sua própria categoria.

Surgiram os equívocos. Lembro-me de um: nós que defendemos tanto o SUS, de repente, fomos para a linha dos planos privados de saúde também. Não é coerente. Uma vez que queiramos ser classe trabalhadora, temos que viver também como classe trabalhadora. Digo isso também com os meus próprios pecados.

Ademais, perdemos muita autonomia nos movimentos sociais por ir com muita sede ao pote dos espaços estatais. No correr do tempo, particularmente em final dos anos 1990 até hoje, a esquerda, mesmo a não partidária, que tinha condição de contribuir para esse processo de emancipação das classes populares, deixou-se muito mais influenciar-se por espaços estatais, e sua autonomia foi arranhada. Falou mais forte o centrismo, como aquela convicção de dizer: “Vamos entrar, apossar-nos dos aparelhos do Estado e lá vamos fazer diferente”. Contudo, desconhecendo que o Estado é um componente essencial do sistema capitalista. O mercado não consegue aplicar suas políticas econômicas senão também através do Estado.

Mas, acreditamos que, estando lá, teríamos como inverter as coisas, e fomos destroçados, ao meu entender, pela máquina do Estado.

Acreditávamos e ainda acreditamos, em parte, que, pela via da nossa inserção orgânica no Estado capitalista, daríamos conta dos apelos da sociedade. Não demos. Em verdade, não se trata de deixar de reconhecer avanços que se teve no ponto de vista das políticas sociais públicas de compensação. Isso eu aplaudo. Mas é pouco. Quando digo é pouco, não estou comparando com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Não quero comparar com o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Fico até muito revoltado quando a gente, por qualquer coisa, diz que FHC é pior. A gente tinha uma perspectiva de alternatividade. O referencial era e deve continuar sendo superar a sociedade, e não ficar comparando com esse ou aquele. O salário mínimo, os programas sociais, é um avanço de coisas. Mas, teríamos que saber, por exemplo, o que representa, de maneira quantitativa, esses avanços para perceber o quanto este Estado, mesmo gerido por pessoas que vieram dos movimentos sociais, deixou escapar para a classe dominante. Qual é o valor do programa bolsa família? Quantifique. Qual é o valor da contribuição para o agronegócio? Muitas vezes mais, e com o agravante de que o agronegócio é a morte, o envenenamento, o veneno que está na mesa. Falo isso como exemplo.

Escutamos tantas vezes o próprio Lula dizer que os banqueiros nunca ganharam tanto dinheiro como no governo dele. Ora, não podemos nos orgulhar disso. Um desafio é retomar o caminho, não para repetir, mas para dizer onde foi que paramos e então prosseguir. Retomar, a partir de onde vínhamos caminhando, nessa direção propositiva e alternativa.

Nós, que pensamos e trabalhamos na perspectiva de Educação Popular, temos que começar a pensar nisto:

como seguir em frente, como se reinventar e autocriticar em uma perspectiva construtiva. Refletindo nesse contexto, enfrentaremos solidamente toda uma série de ataques que estão cada vez mais explícitos.

Para concluir este diálogo

Agradeço a oportunidade do diálogo com o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular e de compartilhar um pouco da minha trajetória, meus aprendizados, inconclusões e reflexões. Acho-me muito privilegiado de estar nesse meio de vocês.

Referências

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

GUEDES NETO, Adauto. *A experiência da Teologia da Enxada e suas reverberações políticas no agreste pernambucano*. Colóquio de História da UNICAP (2017): n. pág. Web. 2 Abr. 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Sistema Paulo Freire: uma experiência pioneira e o Golpe Militar de 1964*. In: Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife – PE. 2001.

STRECK, Danilo R. ; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org). *Dicionário Paulo Freire*. Lima: CEAAL. 2015.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. *Saiba mais sobre a vida e obra do teólogo José Comblin*. Acesso em: 02 de abril de 2018. Disponível em: <http://portal.metodista.br/fateo/noticias/saia-mais-sobre-a-vida-e-obra-do-teologo-jose-comblin>

CALADO, Alder Júlio F. *Movimentos Sociais Populares rumo a uma nova Sociedade: do consenso ideológico ao dissenso*

alternativo. In: Revista eletrônica. In: Gonçalves, Moisés A. e CONCEIÇÃO, Geraldo Magela (Orgs.). Outros Olhares – Debates contemporâneos. Belo Horizonte: Leeditathi, 2008, pp. 13-60.

CHAUVEAU, Gerard. L'École du travail dans la pensée ouvrière. In: Ville École Intégration, n. 113, Paris, juin 1998.

COMBLIN, José. Vocação para a Liberdade. São Paulo: Paulus, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 2^a ed., México: Siglo Veintiuno, 1971.

_____. A o Cultural para a Liberdade e outros escritos, 3a. ed., Rio de Janeiro, 1978.

_____. Pedagogia da Autonomia. 6a. ed., Rio de Janeiro: 1997.

FROM, Erich. Conceito Marxista do Homem, 2a. ed., Rio de Janeiro: 1962.

MARX, Karl. Manuscritos Econ mico-Filosóficos. In: FROM, Erich. Conceito Marxista do Homem, 2a. ed., Rio de Janeiro: 1962.

SERMAN, William. La Commune. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

TRAGTENBERG, Maurício. Reflexões sobre o Socialismo. São Paulo: Editora Moderna, 1986.

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROCESSO HUMANIZADOR: QUAIS PROTAGONISTAS?¹²

Alder Júlio Ferreira Calado

A encruzilhada com que hoje se depara a Humanidade – entre os sinais cada vez mais graves de barbárie, característicos do Capitalismo em sua face/fase atual, e, por outro lado, alguns sinais convincentes, ainda que moleculares, de compromisso com a vida dos Humanos e do Planeta – nos põe, a todos, a todas, diante de uma situação de escolha decisiva: render-nos à tendência dominante ou ousar construir uma saída alternativa? Esta segunda opção é a que nos leva a apostar no processo de humanização, do qual a Educação Popular, protagonizada pelos Movimentos Sociais Populares com projeto alternativo de sociedade, pode ser um espaço privilegiado.

Ancoradas no legado de teóricos da história contemporânea de ontem e de hoje, como Karl Marx, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, José Carlos Mariátegui, Jean Paul Sartre, Erich Fromm, Ernesto Che Guevara, Amílcar Cabral, Albert Nolan, Florestan Fernandes, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Octavio Ianni, Michael Löwy, José Comblin, José Maria Vigil, Leonardo Boff, Maurício Tragtenberg, Leandro Konder, Enrique Dussel, Pablo Richard, Marilena Chauí, Ivone Gebara, entre tantos outros e outras, aqui estamos entendendo como

¹² Texto originalmente publicado no site Consciencianet. Acessar em: <http://consciencia.net/author/alder/>

processo de humanização o conjunto de práticas e reflexões características de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado, mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade.

Um tal processo demanda, entre outros componentes, uma permanente formação omnilateral, da qual a Educação Popular, tal como defendemos, pode ser um espaço decisivo, nessa direção. É essa a aposta central que submetemos a um debate, que queremos realimentar. Exercitar tal discussão no âmbito da Academia – e para bem além da mesma – pode inspirar-nos confiança, até porque uma das boas características do espaço acadêmico tem sido, a despeito de tantas contradições, o esforço de se preservar a pluralidade epistemológica. Disso resulta, por exemplo, a necessária liberdade de adesão a, ou de defesa de distintas correntes político-filosóficas, inclusive de caráter antagônico. Condição necessária, sem a qual não se conseguiriam avanços nas reflexões críticas de correntes e paradigmas tão diversos.

Na Academia e para além de seus muros, esse debate alcança as distintas áreas de saberes. As ciências sociais – e entre elas a Educação – têm-se constituído relevante mostruário de acalorados debates. O mesmo se dá em relação à Educação Popular. Tendo em vista o espectro de sociedade em que vivemos, resulta inconcebível – além de inútil – a pretensão a um consenso quanto à sua concepção. Característica importante, até pelo fato de não permitir a ninguém o direito de propriedade a uma suposta definição “universal” seja lá do que for, inclusive, claro, de Educação Popular.

No que diz respeito especificamente ao caso da Educação Popular, não é por acaso que ela tem se prestado a uma variada gama de finalidades – legítimas ou de caráter duvidoso. Para se ter uma idéia de sua polivalência, basta que se examinem, mais do que a diversidade de concepções e de conceitos que ela comporta, os sentidos ambíguos de suas práticas. De Educação Popular tem-se, com efeito, usado e abusado, conforme os interesses em voga.

Embora não se trate de uma característica exclusiva do campo da Educação Popular (nem da Educação, nem das Ciências Sociais), tem-se por vezes a impressão de que tal marca se complica ainda mais que de costume, quando referida à área da Educação Popular. Também aqui, a criatividade dos Humanos parece não ter limites. Impulsionados pelas potencialidades artístico-culturais, os Humanos fazem milagres. Inclusive pela magia da Palavra, haja vista a quase inesgotável polissemia dos conceitos teóricos. E o que dizer da ambigüidade que impregna suas práticas?

Educação Popular (EP) serve, por conseguinte, aos mais variados gostos. Dir-se-ia que há EP feita para o Povo, há EP feita com o Povo, há EP feita apesar do Povo, e há até EP feita contra o Povo... Nesse sentido, em busca de uma formulação reconhecidamente abrangente e com alguma chance de relativo consenso hegemônico, pode-se entender Educação Popular como o processo formativo concernente às camadas populares, envolvendo diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e às vezes antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético- políticos e pedagógicos, ainda que comportando elementos de sintonia no plano estritamente epistemológico.

Tão abrangente conceito de EP parece aproximar-se de uma panacéia: nele cabe (quase) tudo, desde que se trate de

algo ligado a algum tipo de formação das camadas populares. Tal conceito alcança, por exemplo, experiências de ensino, pesquisa e extensão. No caso de situações de ensino, pode permitir a elaboração de políticas públicas ou de programas por uma pequena equipe de especialistas, com o objetivo de que venham a ser “aplicadas” a um determinado segmento popular, tendo este como mero “público-alvo”, destinatário passivo, pronto a “receber” o “pacote” (“Educação bancária”, na acepção freireana).

Com variações de grau, parece ser esse o caráter da grande maioria das experiências vivenciadas em EP, seja no terreno das relações do Estado, seja também no âmbito de outras organizações da sociedade civil. Aqui predomina largamente – ainda que freqüentemente de modo sutil, inclusive sob uma roupagem verbal sedutora – o sentido assistencialista das experiências de EP, nas quais prevalece o sentido da preposição “para”. Quando muito, ornadas por ações que parecem, até certo ponto, dotadas da preposição “com”. Em outras palavras: para essa concepção de EP, o fundamental da experiência é que ela se destine a favorecer as camadas populares. Trata-se de implementar projetos e programas educativos – escolares ou não-formais – destinados às “classes menos favorecidas” ou às “camadas carentes da sociedade”, ainda que não contem com sua participação decisiva nos distintos momentos do processo. Não se trata de duvidar das intenções. O que está em questão é o próprio caráter político-pedagógico do processo, desde sua concepção, passando pelo planejamento, pela implementação, execução, acompanhamento, avaliação, etc.

Conscientes dessa pluralidade de concepções, inclusive em torno de Educação Popular, pretendemos, nas linhas que seguem, ajudar a realimentar o debate acerca dessa questão, começando 1) por tentar situar a concepção dominante de EP;

em seguida, 2) cuidamos de explicitar nossa aposta em torno do que entendemos por Educação Popular, sublinhando suas principais características, e, por último, 3) tratamos de traçar o perfil dos protagonistas dessa proposta alternativa de EP.

1 - Ensaio um conceito aparentemente dominante de Educação Popular

Pelo que foi acima assinalado, parece bastante razoável o entendimento de que não se deve esperar consenso no esforço de definição de conceitos, nas diversas áreas de saberes, em especial no campo das ciências sociais. É sabida a teia de interesses conflitantes (de opções político-filosóficas, de classe, etc.), a atravessar e a condicionar fortemente o olhar de quem se decide por essa ou por aquela concepção. Também, em Educação Popular não se dá de modo diferente. Sem negar uma diversidade mais ampla, aqui nos limitamos a focar pelo menos dois olhares acerca do que é entendido por Educação Popular: um que parece mostrar-se amplamente dominante e um outro que se reclama alternativo ao conceito hegemônico.

Com o risco de simplificação, mas desde já advertindo da diversidade de nuances existentes no interior desta mesma corrente (que entendemos amplamente dominante), Educação Popular é, sob essa perspectiva, trabalhada enquanto processo formativo concernente às camadas populares, envolvendo diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e às vezes antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas. Vamos tentar explicitar os termos componentes dessa concepção dominante:

– Processo formativo – assumindo, mais freqüentemente, um caráter de educação geralmente não-formal, mas que também pode dar-se nos espaços escolares.

– Concernente às camadas populares – Trata-se de uma proposta especificamente voltada para os segmentos populares, sem que estes venham necessariamente a tomar parte decisiva nos diversos momentos de seu processo (da concepção da proposta à sua avaliação, passando pela implementação, metodologia, dinâmicas e outros passos constitutivos). Os segmentos populares são tratados sobretudo como alvo, como destinatários da proposta. A responsabilidade da elaboração desta circunscreve-se à alçada de outros sujeitos e instâncias, contando-se com o concurso dos destinatários na execução das tarefas. A isso dificilmente se pode chamar de uma ação de protagonista, de forma efetiva, apesar da insistência em tratar-se tal experiência, não raro, como “freireana”, até como recurso de legitimação.

– envolvendo diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e às vezes antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético- políticos e pedagógicos. – Como se trata de uma proposta educativa fundamentalmente elaborada para os segmentos populares – ainda que eventualmente também com os mesmos -, observa-se uma miscelânea de participantes e aliados. Aqui se envolvem sujeitos variados, públicos e privados, instâncias governamentais como instâncias particulares (ONGs, filantrópicas, confessionais, entre outras), além dos próprios destinatários. Da mesma proposta participam aliados com as mais distintas motivações, interesses, perspectivas, procedimentos e posturas. Até supostos aliados: eventuais sujeitos que, não tendo compromisso efetivo com os setores

populares, alimentam interesse de recolher da experiência algum tipo de proveito (eleitoral, isenção ou redução de impostos).

2. Educação Popular, uma aposta em debate

O que trazemos, a seguir, com o propósito de contribuir com a realimentação do debate, resulta do nosso aprendizado contínuo junto às classes populares, especialmente por meio do acompanhamento das lutas dos movimentos sociais populares e seus aliados, bem como da contribuição teórica especificamente voltada à Educação Popular de figuras tais como: representantes da Pedagogia Socialista, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Oscar Jara, João Francisco de Souza, Mario Acevedo Aguirre, João Viegas Fernandes, Reinaldo Fleuri, Eymard Vasconcelos, Carlos Nuñez Hurtado, Paulo Rosas, Balduino Andriola, Ivandro da Costa Sales, José Comblin, Roseli Caldart, Maria Eliéte Santiago, Maria Valéria Rezende, Ivone Gebara, entre outros e outras. Entendemos Educação Popular como o processo formativo permanente, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

Explicitando os termos de tal enunciado, temos:

- Educação Popular como processo formativo permanente
- Tendo em vista o caráter sabidamente inconcluso dos Humanos (Freire), seu processo de humanização estende-se ao longo de sua vida, de modo ininterrupto. Todo o seu (con)viver se acha

atravessado de práticas formativas, nos mais variados espaços e ambientes comunitários e sociatais: tribal, familiar, lúdico, produtivo, nas relações de espacialidade, de gênero, de etnia, de geração, nas relações com a Natureza, com o Sagrado... Ao que se deve acrescentar que não se trata de mera aquisição de conhecimentos, mas antes de um processo praxístico (Marx) que comporta rumo, caminhos e posturas. Eis por que não se trata apenas de se fazer coisas consideradas significativas, mas sobretudo de que estas apontem para um horizonte de contínua humanização e respeito pelo Planeta, afinal, como afirmava a personagem José Dolores, do filme “Queimada” (“Burns”), “É melhor saber para onde ir, sem saber como, do que saber como e não saber para onde ir.” Não se conclua daí que só nos interesse perseguir o rumo. Este não se alcança, a não ser por trilhas que apontem em sua direção. De pouco adianta proclamar-se, alto e bom som, que se abraça tal horizonte, quando os pés sistematicamente pisam trilhas que acenam para um rumo inverso ao declarado. E comporta, ainda, postura adequada por parte dos caminheiros, de modo a respeitar os distintos modos e ritmos de caminhar, desde que apontando, na prática, para a mesma direção.

– Protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados
– Importa, desde já, dissipar a idéia de “Classe Trabalhadora” como sinônimo do conceito trabalhado nos mesmíssimos termos de outros contextos históricos. Vivendo tempos diferenciados (com as recentes conquistas científico-tecnológicas, com a reestruturação produtiva, com a nova organização dos processos de trabalho, com o desemprego estrutural, etc.), convém atualizar o conceito de Classe Trabalhadora, numa linha como a adotada por autores como Mészáros e Ricardo Antunes, por exemplo. Ou seja, aqui entendemos Classe Trabalhadora como todos aqueles e aquelas que, ao viverem do seu trabalho, vão tomando

consciência das condições concretas do processo produtivo, das razões de sua exploração, do tipo de relação que garante a apropriação e fruição por tão poucos do conjunto das riquezas produzidas pelos Trabalhadores e Trabalhadoras do mundo inteiro. E, à medida que vão tomando consciência desse estado de coisas, vão passando a empenhar-se nas lutas pela construção de uma nova sociedade. Nova sociedade em que, não se trate de inverter a posição dos dominados que, conquistando o poder, passam a reproduzir as ações dos seus ex-senhores, mas em que se trate de subverter ou mudar radicalmente o caráter das relações, passando de relações piramidais a relações horizontais.

– continuamente alimentado pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa – Dentre os equívocos mortais cometidos pelos protagonistas do socialismo real podemos destacar dois: o de confundirem Revolução com o “assalto ao quartel”, que consumia grande parte de suas energias devotadas a forjar estratégias e táticas da luta armada; e contentar-se com, uma vez no poder, inverter a posição entre opressores e oprimidos, sem cuidar de abolir o caráter da relação! Resulta, pois, indispensável o incessante cultivo das condições necessárias à vitalidade da causa, do projeto de se construir uma nova sociabilidade, que se mostre alternativa à ordem dominante, seja no plano das macro-relações, seja no terreno das micro-relações. O que implica o contínuo esforço de superação da ordem capitalista (quer do ponto de vista econômico, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista cultural, esferas dinamicamente interrelacionadas), com vista à instauração de um novo modelo de produção e de consumo, de uma sociabilidade alternativa.

– dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes

ao mesmo horizonte. – Como acima já foi assinalado, não se trata apenas de perseguir o horizonte desejado, mas igualmente de escolher os caminhos que apontem na mesma direção. Mais uma vez, isto não é algo que se possa comprovar com discurso. Há de se recorrer ao caráter das práticas do dia-a-dia. Inútil pretender-se alcançar um horizonte desses, largando mão das vias que lhe são próprias. Educar para a Liberdade implica seguir caminhos de Liberdade (José Comblin), de tal modo que uma coisa não se faz sem a outra, mediadas, ambas, pela postura, pelo jeito próprio dos protagonistas – mulheres e homens – de caminhar nessa direção.

Nesse sentido, o estilo ainda amplamente dominante de Educação Popular centra nos dirigentes a prerrogativa quase exclusiva da tomada de decisões, contrariando frontalmente a afirmação de Rosa Luxemburgo, para quem “A tendência dominante que caracteriza a marcha do movimento socialista na atualidade e no futuro é a abolição dos dirigentes e da massa dirigida.” (LUXEMBURGO, ap. TRAGTENBERG, 1986, p. 73).

Feita a explicitação do que aqui entendemos por Educação Popular, convém ainda assinalar suas principais características. Com efeito, essa nossa aposta caracteriza-se por múltiplas marcas, dinamicamente interrelacionadas, das quais sublinhamos as seguintes:

- que seja capaz de despertar em seus protagonistas (individuais e coletivos) o sentido de sua incompletude, da sua condição inconclusa, o que, em vez de induzi-los a se renderem a um cômodo rótulo ontológico, propicia uma permanente disposição de irem se tornando...

- que tome seriamente em conta a condição humana de seres relacionais, que se educam em comunhão, no mutirão do dia-a-dia;

- que propicie aos seus participantes o permanente aprimoramento de sua capacidade perceptiva, ajudando-os a ver, a ouvir, a sentir, a intuir mais e melhor o que, ou antes não conseguiam, ou só conseguiam de forma muito fragmentária e descontínua;

- que os estimule a recuperarem a memória histórica das experiências humanas, nos mais diferentes tempos e espaços;

- que seja capaz de trazer para dentro de seus espaços os desafios do dia-a-dia enfrentados pelos seus protagonistas, dispondo-se estes a ensinar e a aprender, a partir de e com as pessoas comuns do campo e da cidade;

- que estimule seus protagonistas à permanente curiosidade epistemológica, mantendo-os em incessante estado de busca;

- que assegure o protagonismo do conjunto de seus participantes, em todos os passos e “fases” do processo educativo;

- que lhes propicie o empenho em criar e assegurar condições favoráveis de uma sociabilidade alternativa, articulando-se adequadamente macro e micro-relações, por meio do incessante esforço (individual e coletivo) de apostar mais em atitudes do que em atos libertários isolados, ainda que estes também sejam bem-vindos;

- que permita aos seus protagonistas a descoberta e o exercício de suas potencialidades e talentos artístico-culturais, sem abdicar de ajudá-los também a identificar e a superar os próprios limites, pelo exercício contínuo da (auto-)crítica;

- que promova o recurso a múltiplas linguagens, de modo a não tornar seus participantes reféns da do uso exclusivo da oralidade ou da escrita...

- que crie condições para os seus protagonistas de exercitarem, todos, a adequada articulação de suas dimensões discente e docente;

- que favoreça permanentemente o exercício do rodízio ou da alternância de funções e cargos entre os seus protagonistas;
- que aposte no incessante aprendizado, por parte dos seus protagonistas, da coerência entre sentir-pensar-querer-agir;

- que lhes assegure condições de permanente superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual;

- uma Educação Popular cujos protagonistas, longe de se acomodarem e sucumbirem à tendência burocratizante e imobilizadora tão característica dos espaços institucionais, se vejam mais empenhados em ousar ações instituintes, inspirados nas atitudes desinstaladas e desinstaladoras do espírito peregrino, à luz de uma Utopia libertadora.

- uma Educação Popular que, a partir do local, se abra para o mundo, propiciando aos seus protagonistas sentirem-se e agirem como cidad@os do mundo e parceiros do mesmo Planeta;

- que se mostre ciosa de apostar num processo educativo permanentemente temperado pelo exercício da contemplação estética, alimentado pelo ininterrupto recurso às diferentes artes e à multimilenar sabedoria acumulada pela Humanidade, longe de se restringir à Ocidentalidade...

- Uma Educação Popular que estimule a capacidade de sonhar (o sonho desperto, de que fala Ernst Bloch), numa perspectiva de Utopia libertadora;

- que aposte numa formação omnilateral que favoreça o desenvolvimento de todas as potencialidades e dimensões de Ser Humano (subjetivas, biopsico-sociais, de Trabalhador/Trabalhadora, etária ou geracional, ecológica, de gênero, de etnia, ética, de espacialidade, de sua relação com o Sagrado...

3. Que perfil de protagonistas é capaz de alimentar esse processo?

Quais as condições requeridas e quem vai tocar um projeto de Educação Popular, cuja marca principal seja o compromisso de assegurar as condições mais favoráveis ao processo de Humanização? É o de que passamos a tratar, a seguir.

Iniciando pelas condições desse processo, vejamos algumas:

- recuperar e fortalecer, nas macro e micro-relações do dia-a-dia, o horizonte classista – Isto deve se dar por meio de atitudes tais como: ampliação da agenda para além de demandas apenas de um só Movimento, em favor de uma prática que, sem abandonar suas reivindicações específicas, tenha seu principal foco nas lutas do conjunto da classe trabalhadora do campo e da cidade;

- investir maciçamente, e de forma crescente e qualitativa, no processo de formação contínua do conjunto de seus membros – Não se trata de investir na formação apenas de uma parte, mas do conjunto dos protagonistas. Mais: formação para além da educação escolar (o que não implica desprezo pela educação escolar: depende de que Escola), de modo a implicar uma formação integral, omnilateral, que seja capaz de desenvolver as mais distintas potencialidades dos seus membros, numa perspectiva humanizadora;

- revisitar densos relatos históricos do processo educativo entre os povos indígenas, bem como os bons clássicos da Pedagogia Socialista (os “utopistas”, os marxistas, Pistrak, Makarenko, Gramsci...), além dos teóricos atuais da Educação Popular (Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Rui de Celso Beisiegel, Moacir Gadotti, Balduino Andriola, Mario Acevedo Aguirre, Oscar Jara, Balduino Andriola, Carlos Nuñez Hurtado,

Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, João Francisco de Souza, João Bosco Pinto, Carlos Alberto Torres, Marco Raul Mejía, Rosa Maria Torres, Bernard Charlot, Victor Valla, Jacques Gauthier, Paul Taylor, Paulo Rosas, Ivandro da Costa Sales, Eymard Vasconcelos, Reinaldo Fleuri, Ana Maria Araújo Freire Timothy Ireland, José Francisco de Melo Neto, Woicieh Kulesza, Luiz Gonzaga Gonçalves, Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, Maria Valéria Rezende, Roseli Caldart, Maria Eliéte Santiago, Cornelis e Maria Salete Van der Poel, Tânia Maria M. Moura, entre outros e outras, inclusive tantos protagonistas coletivos espalhados pela América Latina, pelo Brasil, pelo mundo...), não com o objetivo de reproduzi-los, mas de neles e nelas colher inspiração, na perspectiva de reinventar práticas e caminhos alternativos aos desafios de hoje, à grade de valores hoje dominante;

– exercitar a memória histórica – Inclusive por meio da Mística, de modo a reavivar a memória de lutas de movimentos passados e contemporâneos, bem como de figuras do Povo, nas diversas partes do mundo, que atestaram e atestam fidelidade à causa dos-que-vivem-do-trabalho;

– superar a armadilha dos instrumentos da Democracia burguesa, a exemplo do envolvimento desproporcional em campanhas eleitorais, cujos resultados fundamentais amargamos, desde nossos bisavós, e podemos conhecer por antecipação...

– pôr em prática, como ponto de honra, o mecanismo da alternância ou rodízio de cargos e funções, permitindo a quem é de base ter acesso a funções e cargos de coordenação, e a quem já cumpriu funções administrativas ou de coordenação voltar a atuar na e como base;

– articulado ao mecanismo da alternância de cargos e funções, cumpre sublinhar o processo de radicalização democrática, ao interno dos Movimentos, de modo a implicar,

por exemplo, a descentralização das decisões, por meio da atuação orgânica e decisiva dos organismos de base, qualquer que seja o nome que se lhes dê (conselhos, células, brigadas...);

- promover o exercício das artes, em suas mais distintas expressões, favorecendo a descoberta e o desenvolvimento dos talentos a serviço do coletivo;

- intimamente ligado ao exercício das artes, tão ao gosto da Educação Popular, importa, de um lado, fazer um bom uso de múltiplas linguagens (música, poesia, teatro, desenho, fotos, vídeo...), superando a tendência tão generalizada do monopólio da oralidade ou da escrita, perpetuando uma das menos felizes heranças ocidentais; e, por outro lado, fazer uso de uma linguagem compreensível pelos educandos interlocutores (José Comblin refere-se, com frequência, a esse cacoete academicista tão excludente);

- aprimorar o exercício das relações de espacialidade, tanto as que se referem ao cuidado do Planeta, quanto às que dizem respeito às características culturais, ligadas às procedências regionais (quem é da capital em relação a quem é do interior; quem é da cidade em relação a quem da roça; quem mora no centro da cidade em relação a quem mora na periferia; quem é do Norte/Nordeste em relação a quem é da região Centro-Sul; quem é do Brasil em relação a quem é da Bolívia; e assim por diante. Nesse terreno, ainda há muito chão a andar, tendo em vista os preconceitos praticados e nem sequer percebidos...

Combinadas com tais requerimentos, importa trabalhar igualmente o plano estritamente individual dessa formação, de modo a que esses protagonistas individuais compreendam e assumam suas responsabilidades, nesse processo. Quais seriam, então, as características correspondentes a esses sujeitos, historicamente chamados a protagonizar, por meio da Educação

Popular (na perspectiva da aposta acima explicitada), os passos desse processo de humanização? É preciso que

- sejam pessoas profundamente amorosas, apaixonadas pelo Povo, não importando que país ou região habite, e pela nossa Casa Comum, a Mãe-Natureza;

- sejam capazes de recuperar a primazia da perspectiva classista sobre quaisquer interesses de segmentos particulares, do âmbito local ao internacional, ou melhor dito, capazes de experienciar nos embates locais sua dimensão internacional, ao tempo em que, ao participarem de lutas internacionais, são capazes de perceber as implicações locais;

- se refontizem incessantemente da força revolucionária da memória histórica, recuperando lutas, façanhas e conquistas do passado e respectivos protagonistas;

- não abram mão do persistente exercício de crítica e auto-crítica;

- sua permanente disposição à autocrítica, alimentada pelo contínuo exercício da mística revolucionária, os ajuda sobremaneira a tornar viva e eficaz, enquanto intervenção presentificada, a memória histórica, de modo a não engessarem num passado longínquo e estéril suas referências de luta e de militância;

- ao apreciarem com carinho a memória e o testemunho exemplar de revolucionários e revolucionárias de ontem e de hoje, cuidam de evitar transformá-los em “gurus”, preferindo apostar mais na causa, no projeto, do que em seus protagonistas, e se a estes também prestam reverência, o fazem na medida em que encarnam o projeto;

- constante acompanhamento crítico da realidade social, mediante o recurso a fontes fidedignas, em função do que tratam de aprimorar suas estratégias de intervenção;

- efetiva vigilância no sentido de assegurar condições irrenunciáveis do protagonismo dos distintos segmentos da sociedade civil, em sua luta de libertação;

- no relacionamento com as pessoas e grupos de base, saibam pôr em prática uma pedagogia da escuta, aprendendo com os outros e buscando também exercer sua dimensão docente;

- tenham consciência de que a qualidade de sua aposta na Utopia é constantemente testada na oficina de tecelagem do Cotidiano, a partir dos gestos minúsculos e aparentemente invisíveis;

- sejam pessoas fortemente desinstaladas e desinstaladoras, ao mesmo tempo inquietas na tomada de iniciativas, e profundamente serenas, nos momentos de crise e de impasse;

- estejam conscientes de que navegam sobre águas revoltas, e quase sempre navegam à contra-corrente, o que implica uma postura ao mesmo tempo firme e serena de lutadores sociais;

- mostrem-se efetivamente empenhados no seu processo de formação continuada, nas distintas dimensões do cotidiano e da vida pessoal e grupal;

- exercitem, a cada dia, a mística revolucionária, em virtude da qual asseguram a renovação de seu compromisso ético-político, no horizonte de uma Utopia libertadora.

Considerações mnemônicas

Como em tantos outros campos de saberes, também no terreno das ciências sociais, e mais particularmente no âmbito da Educação Popular, os conceitos resultam sempre polissêmicos. Não é por acaso que uma das características básicas do espaço

acadêmico é o exercício da pluralidade epistemológica. Isso não impede, antes nos estimula a buscarmos o mínimo de entendimento possível, inclusive no plano teórico-conceitual, de modo a que, concordando ou discordando, compreendamos melhor os olhares a partir dos quais e com os quais se pode trabalhar Educação Popular.

Nesse sentido, ao tempo em que reconhecemos a diversidade conceitual existente, cuidamos de explicitar um conceito de Educação Popular que corresponde à nossa aposta, ancorado num amplo legado de teóricos de ontem e de hoje, do qual Paulo Freire pode ser tomado como a principal referência.

Do amplo leque de características enunciadas acerca dessa nossa aposta de Educação Popular, que submetemos ao debate, podemos aqui sublinhar que se trata, fundamentalmente, de uma experiência de formação humana e de convivência com o Planeta necessariamente vinculada ao processo de Humanização, que se contrapõe radicalmente ao modelo capitalista dominante, seja na esfera econômica (organização da produção e do consumo), seja na esfera política (organização das macro e micro-relações de poder), seja na esfera cultural (sobretudo na grade de valores).

Trata-se de um processo de humanização que pressupõe uma longa, complexa e ininterrupta experiência de formação, contemplando o desenvolvimento das mais distintas dimensões e potencialidades do ser humano, protagonizada por sujeitos individuais e coletivos, cuja prática educativa aponte necessariamente, desde as relações do dia-a-dia, para o alvo desejado, ou seja, a construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária e culturalmente plural.

Textos básicos de inspiração imediata

CALADO, Alder Júlio F. Movimentos Sociais Populares rumo a uma nova Sociedade: do consenso ideológico ao dissenso alternativo. In: Revista eletrônica. In: Gonçalves, Moisés A. e CONCEIÇÃO, Geraldo Magela (Orgs.). Outros Olhares – Debates contemporâneos. Belo Horizonte: Leeditathi, 2008, pp. 13-60.

CHAUVEAU, Gerard. L'École du travail dans la pensée ouvrière. In: Ville École Intégration, n. 113, Paris, juin 1998.

COMBLIN, José. Vocação para a Liberdade. São Paulo: Paulus, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia del Oprimido. 2^a ed., México: Siglo Veintiuno, 1971.

_____. A o Cultural para a Liberdade e outros escritos, 3a. ed., Rio de Janeiro, 1978.

_____. Pedagogia da Autonomia. 6a. ed., Rio de Janeiro: 1997.

FROM, Erich. Conceito Marxista do Homem, 2a. ed., Rio de Janeiro: 1962.

MARX, Karl. Manuscritos Econ mico-Filosóficos. In: FROM, Erich. Conceito Marxista do Homem, 2a. ed., Rio de Janeiro: 1962.

SERMAN, William. La Commune. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

TRAGTENBERG, Maurício. Reflexões sobre o Socialismo. São Paulo: Editora Moderna, 1986.

CAPÍTULO II ¹³

*Eymard Mourão Vasconcelos*¹⁴



13 "O presente texto teve sua elaboração e redação concluídas no ano de 2019".

14 Texto organizado por Renan Soares de Araújo e Islany Costa Alencar.

Fonte da imagem: <https://www.abrasco.org.br/site/eventos/congresso-brasileiro-de-ciencias-sociais-e-humanas-em-saude/palmira-lobes-e-eynard-vasconcelos-homenageados-pela-abrasco/42893/>

Introdução

O professor Eymard Mourão Vasconcelos destaca-se nacionalmente como um dos sujeitos com papel relevante e contribuição singular para a constituição do movimento de Educação Popular que se disseminou pelo setor saúde no âmbito da Paraíba e do Brasil. A sua formação é em Medicina (1975), com especialização em Residência de Clínica Médica (1977), mestrado em Educação (1986), doutorado em Medicina Tropical¹⁵ (1997) – todos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – e especialização (1981) e pós-doutorado em Saúde Pública (2005) pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ).

É professor aposentado do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo atuado, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Iniciou sua carreira como docente da UFPB no ano de 1978, onde assumiu o cargo de professor em diferentes cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde Medicina e, posteriormente, no ano de 1998, se tornou professor do PPGE.

Nascido na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, após se formar em medicina e ter finalizado sua Residência de Medicina Interna no Hospital das Clínicas da UFMG, mudou-se no final da década de 1970 para a região Nordeste, mais especificamente para a região do Brejo, no interior do estado da Paraíba, onde atuou, enquanto docente da UFPB, na implementação do Estágio Rural Integrado dos diversos cursos de graduação em saúde e do Estágio Rural

da Residência de Medicina Preventiva e Social, auxiliando no processo de fortalecimento e consolidação dos serviços de Atenção Primária à Saúde, que começavam a ser implantados nessa região através do PIASS – Programa de Interiorização de Ações de Saúde e Saneamento do Ministério da Saúde. Nessa época, começava a se expandir também a proposta de integração do ensino em saúde com a rede assistencial. Sua atuação no Brejo paraibano aconteceu entre 1978 e 1982. Nesse mesmo período, militou, de forma clandestina (era tempo de Ditadura Militar e perseguição política), junto às pastorais da Igreja Católica local, principalmente no Centro de Orientação dos Direitos Humanos da Diocese de Guarabira. A partir de sua participação em iniciativas de Educação Popular das pastorais da Igreja Católica local, começou a se dedicar ao fortalecimento de lutas comunitárias pela saúde na região. Envolveu-se também na articulação nacional de experiências de saúde comunitária, que se transformaria depois no Movimento Popular de Saúde – MOPS.

No ano de 1983, após ser retirado da região pela repressão política, iniciou o seu mestrado em Educação na UFMG, passando a se envolver, de maneira mais contundente, com a sistematização teórica de algumas das experiências vivenciadas. Começou, então, seu trabalho de explicitação teórica do que viria a ser reconhecido depois como Educação Popular em Saúde. Suas publicações foram pioneiras na conformação desse campo de práticas e reflexões. Sistematizou reflexões e estudos em diferentes dimensões do campo, como os desafios para o trabalho educativo nos serviços públicos de saúde, a valorização da abordagem familiar nos serviços básicos de saúde, a dimensão espiritual das práticas educativas em saúde, o amor no trabalho em saúde, os caminhos da extensão universitária orientada pela Educação Popular e a pedagogia universitária

freiriana. Nessa trajetória, teve ampla produção acadêmica de artigos publicados em periódicos científicos, em livros autorais ou por ele organizados, além de diversos capítulos de livro.

Por meio de suas variadas experiências, sistematizações e publicações, Eymard tem se destacado enquanto referência fundamental do debate em torno da reorientação da formação universitária e das ações do setor saúde sob a perspectiva de uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelas pessoas e grupos dos setores sociais subalternos, possuindo no pensamento freiriano e na concepção da Educação Popular o suporte teórico-metodológico e princípios ético-políticos fundantes de sua prática.

Teve ainda um papel de liderança na organização nacional, desde 1991, de um movimento social de profissionais de saúde identificados com a potencialidade da Educação Popular para a construção de uma atenção à saúde mais integral e participativa. Esse movimento veio a ser chamado posteriormente de Rede de Educação Popular e Saúde. Atualmente, é o coordenador nacional dessa Rede.

Na UFPB, mesmo aposentado, continua coordenando o Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde e apoiando várias iniciativas orientadas pela Educação Popular no campo da saúde.

Iniciando a conversa com histórias de minha formação familiar

Desde a infância, eu sempre tive uma formação muito ligada ao cristianismo. O meu pai era uma importante liderança cristã em Belo Horizonte, possibilitando-me o convívio com pessoas e conversas muito elaboradas sobre a vida religiosa. Mas, predominava, nesse ambiente religioso, uma perspectiva

bastante tradicional e conservadora. Num ambiente internacional de Guerra Fria, entre os EUA e a União Soviética, com grande investimento na propaganda do “perigo comunista” para a democracia e para a liberdade religiosa, a Igreja Católica mineira destacava-se pelo posicionamento conservador firme de muitos de seus bispos. Alguns desses bispos eram muito próximos à minha família. Papai se posicionava claramente contra tendências de esquerda que já se expandiam dentro do cristianismo. O Golpe Militar de 1964 foi visto com alívio por ele e seus amigos. Essa visão conservadora foi incorporada por mim até a adolescência. Lembro-me de defender com ardor a intervenção militar norte-americana no Vietnã contra a expansão comunista, intensificando brutalmente a guerra que ali acontecia.

Papai tinha visões do mundo que hoje discordo muito. Mas tinha uma dedicação muito forte às causas da pobreza. Como advogado, assumiu gratuitamente inúmeras e trabalhosas causas de pobres encaminhados pela igreja. Era conhecido como um dos advogados com maior clientela de Belo Horizonte, mas a maioria das pessoas não lhe pagava nada. Era, por isso, ironizado pelos colegas de profissão. Por este motivo, nossa família sempre viveu com muito aperto financeiro. Sua firmeza ética e sua seriedade me marcaram muito. Não só a mim, mas a muitos que o conheceram. A forma como era respeitado socialmente, trouxe-me uma grande responsabilidade: eu era o filho (éramos nove) que mais parecia com ele. Era muito próximo. Essa referência tão próxima me exigia (me exige ainda hoje) muito.

Na segunda metade da década de 1960, começaram a surgir muitos movimentos de juventude ligados à Igreja Católica em Minas Gerais. Entre eles, havia o Curso de Juventude Cristã (CJC), movimento do qual eu comecei a participar. Ele

chegou a aglutinar mais de 3000 jovens. Através dele, comecei a participar de espaços de discussão mais abertos com outros jovens, em que questões religiosas, dilemas afetivos da vida juvenil e a vontade de compreender criticamente a realidade eram sempre enfocados. Eu e meu irmão Eduardo tomamos a frente de organizar um grupo de jovens em nossa paróquia que se tornou muito dinâmico e ativo.

Através do CJC, tive a oportunidade de conhecer o teólogo jesuíta João Batista Libânio, que viria a ser um dos principais formuladores latino-americanos da Teologia da Libertação. Ele estava voltando de uma ampla formação humanista na Europa e começou a acolher um grupo de jovens do CJC que queriam um aprofundamento da discussão crítica dos caminhos do cristianismo. Assim, formou-se a Tropa (Maldita). Além de encontros semanais, que começavam com uma missa celebrada por Libânio, passamos a organizar vários encontros maiores durante o ano, aproveitando as férias e os feriados emendados do Carnaval, Semana Santa e outros. Esses encontros aconteciam, principalmente, na cidade de Juiz de Fora, sul de Minas, para os quais jovens de vários estados do Sudeste vinham. Cada encontro tinha um tema específico. Neles, Libânio introduziu-nos, com grande profundidade, em várias discussões filosóficas, teológicas e sociológicas contemporâneas. Criamos uma rica rede de troca de experiências e reflexões. A Tropa foi um lugar central de minha formação humanística. Libânio foi um grande mestre. Com ele, tive uma outra referência, diferente da trazida por papai, para pensar minha inserção na vida. Uma referência com muitas diferenças da referência de papai, mas também com muitas semelhanças. Com ele, passei a ver que o enfrentamento da pobreza e construção da inteireza humana dependiam também de reformas da estrutura política e econômica da nação.

E que a busca de compreensão crítica da realidade tinha uma história milenar e diversa, com muitos pensadores importantes.

Encontro com a Educação Popular: uma experiência fundante que marcou a minha vida de maneira profunda

Quando escolhi o curso de medicina, pensava em me tornar pesquisador. Tinha em minha mente a imagem do pesquisador no laboratório, com a ideia de que, por meio disso, poderia desvelar grandes mistérios do corpo humano e, assim, encontrar soluções impactantes. Com esse pensamento, cheguei a estagiar no Departamento de Fisiologia da UFMG e vim a saber como a pesquisa científica em laboratório funcionava, sendo algo sem o dinamismo que esperara, com um trabalho demorado e dependente de uma rotina metódica de repetição de experiências. Um trabalho disciplinado de longo prazo. Isso causou-me uma frustração. Entrei em crise, pensando em largar o curso de medicina.

O que realmente me fez não desistir do curso de medicina foi uma experiência de extensão que vivi no ano de 1974, quando estava no terceiro ano do curso, oportunizado pelo Movimento Estudantil.

Tudo começou quando ocorreu a I Semana de Saúde Comunitária (I SESAC), organizado pelo Centro Acadêmico do Curso de Medicina da UFMG e outros centros acadêmicos de cursos da região sudeste. Eu não participava, na época, do movimento estudantil, mas tinha alguns amigos do movimento de juventude cristã na frente da organização do evento. Resolvi participar, mesmo sem saber bem o que encontraria por lá.

Por ocasião desse evento, estiveram presentes estudantes do curso de medicina de muitos outros estados, os quais trouxeram relatos e reflexões de experiências de trabalhos

de saúde comunitária variadas, que já estavam eclodindo e se estruturando pelo Brasil afora. Eram ações de extensão universitária tocadas pelo movimento estudantil, quase sem apoio da administração universitária. Algo muito diferente do que acontece hoje, quando a maioria dos estudantes só valoriza ações apoiadas institucionalmente. Ao participar desse encontro, fiquei admirado com o entusiasmo com que os estudantes se expressavam ao relatar tais experiências. Traziam uma outra perspectiva completamente diferente de pensar o trabalho de saúde.

A organização da SESAC planejou também estágios, logo após o evento, na região do Vale do Jequitinhonha, nordeste de Minas Gerais. É uma região muito pobre de Minas, mas com uma rica vida cultural. Nela, estava sendo implantada, pela Secretaria Estadual de Saúde, uma experiência pioneira de saúde comunitária planejada e integrada regionalmente. Era uma iniciativa de um grupo de sanitaristas, precursores do Movimento Sanitário, sob o comando de Francisco Assis Machado, o Chicão, começando a buscar novos caminhos de organização da assistência à saúde, naquela época em que o sistema público de saúde era baseado, principalmente, em contratação de hospitais conveniados pela Previdência Social. Esses sanitaristas tinham sido grandes apoiadores da organização da SESAC.

Fui, juntamente com mais dois estudantes, para o povoado de Engenheiro Schinnor – um povoado bem pobre que estava em decadência devido à desativação da Estrada de Ferro “Vitória - Minas” –, no município de Araçuaí, onde estagiamos por duas semanas em um postinho de saúde em início de estruturação, sem profissionais de nível superior.

Ao chegar ao local, o que se via era um povoadozinho “feio” e bem pacato. Contudo, essa “feiúra” desfez-se quando

tive acesso e possibilidade de perceber a riqueza que existia dentro daquela comunidade e daquelas pessoas. Aquele lugar pacato e decadente revelou-se um lugar com um dinamismo impressionante, em que problemas aparentemente insignificantes iam se revelando interligados por uma teia de histórias complexas, marcadas por opressões, sofrimentos, perseveranças e paixões.

Mesmo sendo apenas estudantes, a população, carente de assistência à saúde, vinha em grande número e nos reportavam os seus problemas, que esforçávamo-nos em resolver a partir de medicamentos da Secretaria Estadual de Saúde e por meio de muita conversa. Como alguns de nós já tínhamos certa aproximação com os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire, empenhávamo-nos em criar espaços onde fosse possível ir discutindo de forma ampliada as raízes e caminhos para resolução de problemáticas locais que mais incomodavam aquelas pessoas. Para isso, buscávamos identificar possíveis lideranças populares que nos auxiliassem para estabelecer um trabalho de mobilização.

Éramos três estudantes de medicina vendo de perto a realidade de carência de atenção e cuidado em saúde que existia naquele local. Apesar da precariedade de nossa formação, fomos muito significativos para as pessoas dali, de maneira que elas recorriam a nós, e, daí, iniciavam-se discussões, e fazíamos rodas de conversa. Tudo isso ia me impressionando. Ora, eu era um estudante de medicina de família de classe média, daqueles bem “carentinha”, e, de repente, fui tendo contato com o mundo diferente daquelas pessoas. Fiquei fascinado com a complexidade da vida a que ia tendo acesso. Ao mesmo tempo, ia descobrindo um lugar e um papel do profissional de saúde que nunca tinham sido apresentados para mim. Nunca imaginara que um médico podia ser elemento importante de articulação

e de animação para a construção de novos caminhos de vida para as famílias. E que trabalhar a saúde de uma coletividade fosse algo assim tão desafiador e inovador.

Essa foi uma experiência fundante em minha vida. Foi uma experiência em que não houve exatamente um encantamento teórico, mas sim algo mais profundo, que toca o coração. Esse encontro com o mundo das classes populares no contexto de trabalho em saúde e luta por justiça social me marcou muito. Em decorrência dessa experiência, redirecionei todo o meu curso e meus projetos profissionais. Ainda não entendera muito bem o que havia acontecido, no entanto, tinha em mim a certeza de que era exatamente isso que eu gostaria de fazer pelo restante de minha vida.

Posso dizer que foi essa experiência inicial que deu sentido à minha profissão, que me trouxe para o Nordeste e que passou a orientar a minha vida acadêmica. A Educação Popular, que orientou indiretamente essa experiência, começou a mostrar a sua força para mim.

A potência contida em pequenas ações que foram ajudando na constituição do Movimento do Sanitário brasileiro

Eu e vários outros estudantes, após termos tido essa experiência (outros grupos foram para vários lugares do Vale do Jequitinhonha), voltamos muito empolgados. Em vista disso, formou-se um grupo de estudos de saúde, no Centro Acadêmico de Medicina, para continuar discutindo os caminhos de uma assistência à saúde mais integral e comprometida com o mundo popular. Antes, o Centro Acadêmico tinha uma prática muito focada em discussões políticas mais gerais e em mobilizações para o enfrentamento da Ditadura Militar. Parte de suas ações

eram clandestinas. Havia medo na maioria dos estudantes da universidade com esse tipo de prática. A repressão política era grande. Grande parte também não se identificava com o ideário marxista e comunista que dominava sua direção. Com a criação do Centro de Estudos de Saúde, começaram a existir discussões mais próximas da prática profissional e menos focada na busca dos caminhos de uma revolução comunista para o Brasil. Autores marxistas eram valorizados nessas discussões, mas a partir da vontade de melhor compreender as possibilidades e limites do trabalho concreto em saúde. Dessa forma, o movimento estudantil começou a crescer e a ganhar mais legitimidade no meio da maioria dos estudantes, não apenas do curso de medicina, mas de todos os outros cursos de graduação. Passou a ter um destaque nacional e a impulsionar uma reforma curricular do curso de medicina, pioneira no cenário brasileiro. Pela primeira vez, um grande curso de medicina começou a se organizar para enfrentar o modelo de ensino centrado no hospital e nas especialidades. Por décadas, foi uma referência para outros cursos.

Organizamos vários amplos debates, produzimos cadernos de textos e apoiamos a organização de outras SESACs em outros estados brasileiros. Lembro que chegamos a estruturar debates na UFMG com mais de 800 estudantes participando. Como estávamos em época de ditadura militar, a polícia, disfarçada de forma muito grosseira, sempre circulava pelos eventos, gerando um clima de incerteza e medo que inibia, mas também nos instigava e provocava.

Nunca imaginei que aquelas pequenas iniciativas, tão locais, fossem ter a repercussão que tiveram. A UFMG passou a ter um lugar de destaque nacional na mobilização de debates sobre o modelo de saúde vigente e a busca de novos caminhos. O jeito do nosso Centro de Estudos se organizar ajudou a inspirar a

organização do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES), com sede no Rio de Janeiro, que passou a assumir papel central na articulação e organização do Movimento Sanitário brasileiro, com sua importante Revista Saúde em Debate

Hoje, sei que, quando começamos a trabalhar coletivamente, de forma comprometida com a realidade da população marginalizada, criamos condições para conhecer situações e desafios nunca antes imaginados. Aprendemos muito mais do que qualquer disciplina de graduação. Aglutinamos e desencadeamos processos imprevistos e surpreendentes. Muitas vezes, somos derrotados, doendo muito. Outras vezes, tudo se dissolve e desaparece com o tempo. Mas pequenas iniciativas podem prosperar fora de qualquer planejamento. Foi aí que aprendi a gostar e me fascinar por essa imprevisível construção social cheia de surpresas, beleza e desafios. Fiquei viciado nesse jogo. Um jogo que tem uma finalidade grandiosa que nos mobiliza e nos dá ânimo para enfrentar adversidades.

Assisti, assim, bem por dentro, como pequeno coadjuvante, o nascimento e fortalecimento do Movimento Sanitário brasileiro. Tenho grande orgulho disso. Muitos de seus protagonistas se tornaram amigos. É como se fosse uma família nacional.

Hoje, a maioria dos jovens profissionais de saúde conhece bem uma história do SUS, que parece começar com a Constituição de 1988. Mas, houve um pré-SUS, que nos ajuda muito a compreender os caminhos brasileiros de reforma do sistema de saúde. Quando o atual Sistema Único de Saúde ganhou formalidade jurídica, não foi uma criação, naquele momento, de legisladores, governantes e alguns intelectuais. Foi uma construção demorada que passou por inúmeras experiências locais de saúde comunitária, inicialmente fora do aparelho do Estado e, depois, em algumas prefeituras e secretarias estaduais

de saúde, por lutas de movimentos sociais por mudanças da organização desses serviços, por articulações, muitas vezes clandestinas, para fortalecer iniciativas inovadoras e por estudos críticos que subsidiaram lutas e orientaram novas propostas. Mesmo o governo federal da ditadura militar, após a segunda metade da década de 1970, quando a crise econômica piorou e a insatisfação da população começou a se manifestar mais claramente, passou a implementar iniciativas de reforma do sistema de saúde que se baseavam na atenção primária à saúde. Para a ditadura militar, era preciso ampliar a atenção à saúde para setores populacionais descobertos, sem ter maiores gastos orçamentários, para que a gestão federal militar tivesse ainda alguma legitimidade junto à população. Nesse espaço, muitos sanitaristas do Movimento Sanitário foram convidados para assumirem a coordenação de programas de saúde pública no governo controlado pelos militares. No Brasil, apenas os sanitaristas de esquerda tinham desenvolvido habilidades e conhecimento para implementarem sistemas de saúde baseados na atenção básica. Foi a chance para eles penetrarem no aparelho de Estado, mesmo em tempos de ditadura militar de direita.

Assim, quando o SUS foi criado em 1988, sua base institucional, teórica e prática já estava bem delineada nessas experiências pioneiras.

Um desafio surpreendente e não planejado: o movimento de médicos residentes

A partir da experiência que vivenciei em Araçuaí, no Vale do Jequitinhonha, toda vez que chegava o período das férias, eu procurava ter alguma experiência em saúde comunitária.

Algumas foram juntas de iniciativas da Igreja, que na época apoiou muitas experiências de desenvolvimento comunitário na lógica da educação popular. Outras foram com colegas do Centro de Estudos de Saúde. Nelas, fui percebendo que a formação que estava recebendo na Faculdade não me dava segurança clínica para atuar com medicina comunitária. Meu curso tinha sido feito no antigo currículo, antes da reforma que ajudamos a promover, e, assim, era muito centrado no atendimento hospitalar especializado. Por isso, planejei fazer uma residência médica logo após a graduação. Como em 1975, ano de minha formatura, não existia ainda residência de medicina de família e comunidade no Brasil, optei por fazer uma residência de clínica médica no Hospital das Clínicas da UFMG. Tinha aprendido que o respeito da população por uma competência clínica abria muitas portas para o trabalho educativo mais amplo. E discordando de alguns colegas do movimento estudantil, que um atendimento sem competência técnica, voltado apenas para a doutrinação e organização política da população, era um desrespeito às suas necessidades humanas mais essenciais.

Entrei na residência para me preparar para o trabalho comunitário em saúde. Mas, no hospital, descobri novos desafios. Éramos cerca de 150 residentes. Havia muita opressão e exploração em relação ao nosso trabalho. Mas a mentalidade individualista não permitia uma maior organização nossa. Instigado, acabei me tornando presidente da comissão de médicos residentes do Hospital das Clínicas. Comecei a ver que as ações educativas que tinha aprendido no trabalho comunitário popular podiam também ser aplicadas naquele contexto de doutores. Organizamos um pequeno grupo de animação. Murais, circulares e reuniões foram sendo organizadas para ampliar a participação. Mais uma vez, pude constatar a potência da Educação Popular na mobilização e fortalecimento

de movimentos sociais, mesmo aqueles de classe média. A partir de nossas conquistas, começamos a participar de espaços de gestão do hospital, onde tínhamos acesso a informações que procurávamos divulgar. O movimento foi crescendo. Muitos colegas de movimento estudantil, que me ironizavam por estar perdendo tempo com ações educativas junto a médicos considerados burgueses, se espantaram, quando, no início de 1978, eclodiu uma ruidosa greve de todos os residentes contra as relações de opressão e exploração ali dominantes. Era ainda tempo de ditadura militar, sendo essa greve considerada algo surpreendente. Antecedeu, em alguns meses, uma onda mais ampla de greves operárias puxadas pelos metalúrgicos de São Paulo, rompendo com o medo quase absoluto da repressão militar. Eu mesmo fiquei espantado com a forma com a qual ações educativas tão pequenas e marginais tinham conseguido criar aquela tão ampla e corajosa mobilização.

As mobilizações dos médicos residentes do Hospital das Clínicas animaram residentes de outros hospitais. Foi, assim, criada a Associação Mineira de Médicos Residentes (AMIMER), de cuja primeira diretoria fiz parte. Mobilizações e lutas espalharam-se para vários hospitais. Quando relembro desse processo, fico surpreso com a potência de pequenas ações ingenuamente corajosas e determinadas, como a do nosso grupo. Nunca tínhamos imaginado que nossas ações dariam frutos tão significativos. A imprevisibilidade faz parte do trabalho social.

A ida para o Nordeste brasileiro e o mergulho intenso em uma ampla experiência de educação popular

Dada a minha responsabilidade de representação dos médicos residentes do Hospital das Clínicas, passei a ter bastante contato com a equipe de nutricionistas do Hospital, que dirigiam

o restaurante onde todos os residentes se alimentavam. De reclamação em reclamação, aproximei-me da nutricionista Nelsina Dias, com quem viria a me casar anos mais tarde e que foi a responsável por minha ida para o Nordeste brasileiro.

Nelsina tinha nascido em Pernambuco. Seu pai era capitão reformado do Exército; seu irmão mais velho, coronel do Exército, e outro, coronel da Aeronáutica. Eram pessoas muito sérias e éticas, mas extremamente identificadas com a Ditadura Militar. Por isso, e por ela ser uma pessoa sem maiores preocupações de engajamento político, não via muita perspectiva no namoro que se iniciara. Minha surpresa foi quando terminei a residência e comecei a me preparar para ir para algum interior ou periferia de cidade começar um trabalho comunitário de saúde. Ela disse-me que também gostaria de ir, disposta a abandonar seu estável e promissor emprego na UFMG. Mas, tinha uma exigência: que fôssemos para algum lugar do Nordeste.

A ideia tinha seus atrativos. O Nordeste vinha se destacando por muitas iniciativas de ação educativa orientada pela Educação Popular e pela Teologia da Libertação, a partir de apoio de alguns de seus bispos, nas suas dioceses. O padre Libânio logo se prontificou a ajudar. Ele era muito conhecido nacionalmente e escreveu cartas me apresentando a vários bispos progressistas do Nordeste. O medo da repressão da polícia política da Ditadura Militar fazia com que se temessem pessoas que chegassem sem maiores referências para conhecer essas iniciativas. Assim, no início de 1978, visitamos e conhecemos muitos trabalhos maravilhosos que estavam acontecendo em dioceses de Pernambuco, Paraíba e Ceará. Dentre esses conhecimentos, destacou-se a oportunidade de encontrar Dom Hélder Câmara, então arcebispo de Recife, com sua tocante áurea de simplicidade e acolhimento carinhoso. Ele encaminhou-nos

para conhecer a rede de agentes comunitários de saúde que estava se formando por iniciativa da sua diocese, com grande participação do médico Paulo Dantas, pioneiro na ponte entre a educação popular e o trabalho em saúde. O Programa de Agentes Comunitários em Saúde, criado no SUS quase 15 anos depois, teve essa experiência e as suas lideranças como grande referência.

Na Paraíba, o arcebispo Dom José Maria Pires, mais conhecido como Dom Pelé por sua negritude, apresentou-nos a Dom Marcelo Cavalheiras, que dirigia o setor da diocese na região interiorana do Brejo Paraibano. Fomos muito bem acolhidos por alguns padres que nos levaram para conhecer a região. Conhecemos ainda uma estudante de medicina, Gláucia Maria de Luna Ieno, que apoiava a formação de agentes de saúde para a diocese. Ela apresentou-nos a um professor da UFPB, que vinha tentando estruturar um estágio curricular para os cursos de saúde nos novos serviços de atenção primária à saúde que começavam a ser implantados nas pequenas cidades do interior do nordeste brasileiro pelo Programa de Ações de Saúde e Saneamento (PIASS), do Ministério da Saúde. Eu não o conhecia, mas ele me conhecia por minha participação no movimento de médicos residentes. Ficou muito animado com o nosso interesse de vir trabalhar na região do Brejo Paraibano – a primeira região onde seria implantado os novos serviços do PIASS – e começou a articular a minha contratação e de Nelsina como professores da UFPB. Naquela época de grande expansão da UFPB, não era necessário concurso público. Fomos contratados como professores colaboradores após uma análise de nossos currículos. Assim, para ser militante, tornei-me professor universitário do estágio rural da Residência de Medicina Preventiva e Social e do Estágio Rural Integrado de todos os cursos da área da saúde, no último ano da graduação,

uma proposta que tinha como referência a reforma curricular da UFMG. Já se expandia a proposta de integração entre o ensino universitário e os serviços de saúde. Fomos contratados para ajudar na implantação e na operacionalização da atenção básica pela Secretaria Estadual de Saúde e apoiar a integração dos estudantes nesses serviços. Nunca pensara antes em ser professor.

Por sinal, quem coordenava nacionalmente o PIASS era o sanitarista Francisco Machado, que tinha apoiado minha primeira experiência de saúde comunitária no Vale do Jequitinhonha. Os ativistas do Movimento Sanitário eram poucos na época, tornando essas coincidências mais fáceis de acontecerem. Assim, participei da primeira experiência regional orientada pelo Chicão e de sua expansão nacional. Senti-me em casa.

Em agosto de 1978, numa Brasília amarela, meu primeiro carro, fui para a Paraíba. Lembro-me do choro de mamãe na despedida. Mas ela sabia que havia um ideal por trás dessa partida. Um ideal que ela e papai tinham ajudado a construir. Na primeira noite da viagem, nosso quarto, em um hotezinho na beira da estrada, foi invadido pela Polícia Federal. Ficamos apavorados, mas parece que era apenas para investigar se não éramos ladrões procurados por roubo de carros. Andávamos sempre inseguros da repressão política. Tudo era feito com emoção.

Fomos morar em Guarabira, a cidade mais importante do Brejo Paraibano, com cerca de 40.000 habitantes. Integrados à equipe de gestão regional da Secretaria Estadual de Saúde, ajudamos a implantar uma rede de serviços de atenção primária à saúde em mais de 20 municípios da região, inclusive participando da formação de seus profissionais. Após a implantação desses serviços, fui trabalhar como único médico do Centro de Saúde

de Pilõezinhos, uma cidade de 6000 habitantes, bem próxima de Guarabira. Pilõezinhos e todas outras cidades do Brejo passaram a ser locais de estágio rural de estudantes da UFPB. Pela manhã, era médico em Pilõezinhos e, à tarde, acompanhava as atividades da Secretaria de Saúde na região, supervisionando e apoiando os novos serviços e acompanhando os seus estudantes em estágio.

Paralelamente, começamos a atuar apoiando diversas pastorais da Igreja Católica local. Formalmente, inserimo-nos em seu Centro de Orientação dos Direitos Humanos. Essa ligação com a Igreja era escondida. As práticas educativas e de lutas pelos direitos sociais da Igreja eram toleradas pelo poder local devido ao prestígio que tinha junto à população. Mas não se tolerava que pessoas com algum poder nas instituições públicas participassem dessas atividades.

Vida dupla e jornada de trabalho dupla. Nossa militância ficava para o período da noite e para os fins de semana. Mas, as descobertas, os desafios e a convivência diversificada e rica tornavam nosso trabalho apaixonante. E éramos jovens, muito resistentes ao cansaço.

As regiões rurais do Nordeste passavam por grande transformação social. Até então, no campo, predominavam grandes e médias propriedades em que os proprietários entregavam trechos de suas terras em troca de um aluguel (arrendamento) ou pagamento de porcentagem da produção (parceria). Mas os proprietários não estavam mais querendo essa forma de relação de trabalho. Com grandes financiamentos estatais subsidiados, passaram a preferir formar pastagens ou grandes plantações de cana-de-açúcar. Começou um amplo processo de expulsão dos camponeses de suas terras, sem respeito até mesmo aos direitos estabelecidos pela legislação criada pela própria Ditadura, o Estatuto de Terra. A Igreja Católica, principalmente através de seu Centro de Orientação

dos Direitos Humanos, era o único apoio à resistência contra esse processo de expulsão. Dom José Maria Pires orientava-nos: a lei é a nossa grande arma de resistência. A lei e o apoio educativo aos camponeses oprimidos com a situação. Nós do Centro de Orientação dos Direitos Humanos de Guarabira não tínhamos advogados em nossa equipe, por isso apenas orientávamos e apoiávamos a resistência. Eu fui obrigado a estudar a legislação agrária e trabalhista para exercer a função. Recebíamos apoio do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de João Pessoa, que tinha um importante advogado. Ele era ateu. A Igreja daquela época acolheu muitos ateus que se dispunham a lutar pelos direitos sociais. Ela foi o grande guarda-chuva que apoiou militantes de todos os tipos, empenhados no fortalecimento da sociedade civil contra a Ditadura Militar e as fortes opressões políticas e econômicas existentes.

Esse trabalho junto às pastorais da Igreja foi uma grande escola dos caminhos, possibilidades e limites da educação popular. Pude me aproximar muito do cotidiano da vida das pessoas mais simples. Ajudou muito ir morar num bairro bem simples. Essa imersão no mundo da pobreza era muito incentivada na Teologia da Libertação. Muita coisa só se conhece convivendo de forma prolongada. Como doutor, as pessoas geralmente me acolhiam inicialmente com muito respeito e cerimônia. Mas, o tempo seguia, e as pessoas iam passando a se mostrar e a falar com um vizinho quase comum. Aos poucos, isso ia nos possibilitando a aproximação com seus jeitos de compreender o mundo.

Não era muito usual na Igreja ter dois doutores da saúde metidos em suas atividades pastorais. Por sermos essa novidade, tínhamos grande abertura e carinho dos religiosos e lideranças comunitárias. Tínhamos abertura para transitar nas mais diversas iniciativas regionais. Foi muito rico.

A pobreza era imensa. Imenso também era o número de crianças que morriam por doenças facilmente tratáveis. O nível de analfabetismo era enorme. Muito sofrimento e carência, mas também muita vibração, criatividade e arte. Hoje, 40 anos depois, os jovens têm muita dificuldade de compreender e imaginar aquela situação de miséria. Nunca imaginei que, em tão poucas décadas, iria assistir a uma melhoria social tão grande.

Nesse período, lembro-me de ter conhecido um programa de rádio que mudou muito a minha vida. Dentro da Igreja havia o movimento Fé e Política, que fazia reuniões periódicas com agentes pastorais. Em uma das reuniões desse movimento, eu conheci uma irmã (religiosa) que tinha um programa de rádio no município de Garanhuns-PE. O programa tinha grande audiência e gerava grande mobilização. Como estávamos em um período de Ditadura Militar, não se podia falar nada que fosse crítico ao sistema político e econômico dominante. Contudo, essa irmã tinha uma estratégia muito inteligente para trazer a realidade local para o programa. Ela convidava grupos comunitários para rezarem na rádio. No decorrer da reza, as pessoas falavam da sua realidade local e faziam pequenos comentários. Ninguém podia reprimir as pessoas por estarem rezando.

Em 1979, foi criada a “Rádio Cultura de Guarabira”. Tivemos a ideia de aproveitar este espaço e iniciar um programa de rádio. Criamos um programa oficial da Secretaria Estadual de Saúde, “A hora da saúde”, em que o trabalho desenvolvido por meio da Diocese articulava-se de forma velada. Como havia uma grande censura a posicionamentos e análises críticas, começamos incentivando os moradores da região a nos enviarem cartas com seus problemas, dilemas e iniciativas. Aproveitávamos nossas visitas pastorais para gravar depoimentos e situações-problemas que eram trazidos para o programa. Os depoimentos, cartas e questões eram tão sinceros e peculiares que geravam uma

grande abertura. As situações concretas vividas pela população carregam uma dimensão crítica imensa ao discurso usual entre as pessoas da elite. Não precisávamos falar e posicionarmos muito; bastava trazer essa realidade popular, tão cheia de dramas, curiosidades e engenhosidades, para as ondas de rádio. Fazíamos isso orientados pela educação popular. Muito mais importante que fazer discursos críticos bem elaborados é deixar as pessoas e grupos, usualmente silenciados, trazerem sua voz, realidade e reflexões para a discussão pública, tornando-se protagonistas no debate social.

O programa logo se tornou um grande sucesso. Hoje há muitos meios de comunicação disputando a audiência, até mesmo nas regiões rurais. Mas, na época, aquela era a única rádio bem captada na região. A única que trazia a realidade e os gostos musicais locais. Ao terminar o programa, já começávamos a ser abordados pelas pessoas que encontrávamos. Os dilemas e problemas de saúde são muito reveladores da intimidade da população. Trazê-los para a rádio, mesmo de forma respeitosa, gerou grande reboição. O sucesso facilitou muito nosso acesso à realidade de cada município: passamos a receber muitos convites para visitas e muitas cartas cheias de coragem para explicitarem problemas delicados. Nossas posições dentro da Secretaria de Saúde ficaram fortalecidas, pois criamos um canal de comunicação muito forte com a população. Profissionais de saúde começaram a aproveitar o canal para comunicarem suas iniciativas e dificuldades.

Em todos os lugares em que eu e Nelsina chegávamos, as pessoas logo nos reconheciam pela voz. Meu sotaque mineiro facilitava muito essa identificação. Tornamo-nos ídolos. Éramos conhecidos como o “Dr. Saúde e a Dra. Saúde”, os nomes que assumíamos na rádio. Optamos por não colocar nossos nomes próprios para não gerar suspeitas de que estávamos querendo

nos promover pessoalmente, nem despertar o desejo de outros profissionais de saúde em participarem como estratégia de propaganda de seus nomes.

Todo esse reconhecimento começou a interferir em nosso trabalho pelo Centro de Orientação dos Direitos Humanos. Quando íamos nas suas reuniões nos povoados rurais para discutir as questões ligadas ao trabalho e à terra, logo que os moradores nos reconheciam, o assunto terminava indo para as questões da saúde. Isso começou a gerar um certo mal-estar no restante da equipe, que ficava em segundo plano. E os temas ligados à questão agrária e às relações trabalhistas eram considerados muito mais prioritários por eles.

Não imaginávamos que o tema da saúde fosse assim tão mobilizador. Nem a esquerda brasileira sabia disso, priorizando sempre as questões ligadas à produção econômica. Esse aprendizado expandiu mais ainda quando começamos a participar, em 1980, da mobilização que iria gerar o Movimento Popular de Saúde (MOPS), que articulava experiências de saúde comunitárias de todo o Brasil. Aprendemos muito com esse convívio e com as reflexões que aconteciam em seus encontros nacionais e estaduais, financiados por entidades europeias de apoio ao desenvolvimento social de países mais pobres. O MOPS da Paraíba foi organizado, e eu fui o seu primeiro coordenador. No MOPS, predominavam experiências de trabalhos em saúde organizados a partir de entidades e movimentos da sociedade civil, principalmente da Igreja Católica. Por dentro das instituições públicas, naquela época de Ditadura, não havia espaço para iniciativas mais ousadas de promoção e participação popular. O MOPS foi um canal muito importante de expressão política da luta popular por saúde, que já começara muitos anos antes por meio de inúmeras e dispersas experiências locais.

Foi a face popular mais evidente do Movimento Sanitário que tomou a frente da reforma do sistema de saúde.

As atividades da Igreja na região do Brejo, apesar de ter um bispo próprio, Dom Marcelo, estavam sob a responsabilidade da Arquidiocese da Paraíba, sediada em João Pessoa. Com o seu crescimento, em 1982, tornou-se uma Diocese autônoma. Para comemorar essa passagem, foi organizada uma grande cerimônia festiva. Dom Marcelo convidou a mim e a Nelsina para representar os casais cristãos da diocese na cerimônia. Milhares de pessoas na praça na frente da igreja matriz de Guarabira, com um grande palanque para as autoridades civis e militares da região e do Estado, assistiram quando o locutor nos apresentou: Eymard e Nelsina, membros do Centro de Orientação dos Direitos Humanos. O que escondemos por quatro anos do grande público, em um instante, foi revelado. Poucos dias depois, chegou a ordem do Reitor da UFPB, transferindo-nos para João Pessoa. Ficamos sabendo depois que políticos locais articularam com o Governador do Estado para pressionar o Reitor para a nossa remoção da região. Houve muita mobilização das comunidades, mas fomos transferidos. Não insistimos muito na resistência, pois sabíamos que a repressão por mecanismos políticos e administrativos podia facilmente se transformar em ações violentas. Estávamos em uma Ditadura Militar.

Assim, em 1982, passei a ser um professor normal, assumindo disciplinas em sala de aula, no campus de João Pessoa.

De um educador comunitário para um sistematizador de conhecimentos provenientes das experiências de educação popular em saúde em diálogo com as teorias pedagógicas

Todo esse processo de repressão e mudança mobilizou-me muito. Fiquei muito pesaroso. Ser professor universitário normal é algo muito digno, mas não era esse o plano que tinha feito para minha vida. Resolvi investir na realização de um mestrado, que nos permitiria afastarmo-nos por um tempo. Fiquei sabendo que o Mestrado em Educação da UFPB vinha valorizando estudantes que tinham práticas sociais emancipadoras. Eu e Nelsina fizemos a seleção e fomos admitidos. Pela receptividade dos professores, vimos que nossa experiência no Brejo tinha sido algo muito especial.

Em 1983, iniciamos o mestrado, em que tivemos a honra de ser orientados por Miguel Arroyo, um grande educador com muitas reflexões e práticas de educação popular. Esse mestrado na UFMG foi algo muito importante para mim, pois me permitiu compreender mais profundamente o tipo de práticas sociais em que me envolvi. Fui apresentado a teorias já bem consolidadas sobre esse fazer educativo. Vi que os desafios e questões que meus companheiros enfrentavam já eram motivo de reflexões e teorias de antigos teóricos da educação. Essas teorias permitiam-nos ver elementos mais gerais que ligavam as situações e experiências particulares que pareciam ser próprias apenas daqueles contextos e iniciativas.

No mestrado, cursei disciplinas maravilhosas que valorizavam muito a prática social dos estudantes. Também pude fazer disciplinas de Ciências Humanas e Ciências Sociais. Fui introduzido no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, onde passei a conviver com grandes autores da pedagogia. E, como o meu orientador, nessa época, tinha em torno de uns 17 orientandos e não dava muita conta de ler tudo que escrevíamos, resolvemos formar um grupo composto pelos orientandos dele. O Mestrado incentivava a formação desses

grupos de alunos com propostas comuns. Aprendi a pesquisar e produzir conhecimento em grupo.

Antes do mestrado, eu tinha escrito um pequeno artigo sobre minha experiência como médico de Pilõezinhos (O papel do médico em um serviço de atenção primária: reflexões), que foi publicado em duas revistas de divulgação (Contact, em 1982, e Medico Moderno, em 1983). Esse artigo teve grande repercussão entre profissionais de saúde que estavam atuando ou queriam começar a trabalhar em saúde comunitária. Vi que havia uma carência muito grande de textos que orientassem os profissionais interessados em uma atuação social. Resolvi aproveitar o tempo de mestrado para escrever um livro para esses profissionais, nessa perspectiva. Quando mostrei os textos iniciais para os colegas, eles gostaram e sugeriram que essa fosse a minha dissertação de mestrado. Deixei o meu projeto inicial de pesquisa mais tradicional de lado e passei a me dedicar a essa proposta. Assim nasceu meu primeiro livro “A medicina e o pobre” (Paulinas, 1987), onde conto e analiso as diversas dimensões de meu trabalho no Brejo.

Essa minha experiência lá tinha sido uma entre dezenas de outras que aconteceram nos mais diversos recantos do Brasil. Algumas delas eram muito mais consistentes e avançadas. Mas seus autores não tinham tempo e apoio acadêmico para sistematizar e refletir sobre elas, como eu, professor universitário liberado totalmente para fazer um mestrado, tinha. Por isso, esse livro teve também uma grande repercussão. Hoje existem muitos livros e artigos sobre atenção primária à saúde na perspectiva da saúde coletiva. Naquela época, só existiam pequenos textos com pouca profundidade reflexiva. Por isso, ele foi importante. Foi pioneiro.

Ainda durante o mestrado, fui chamado para participar de uma reunião bem ampla entre protagonistas de outras

experiências de saúde comunitária, acontecida no interior de São Paulo. Fui percebendo que as questões, desafios e dificuldades eram bastante comuns entre elas. Já com a minha dissertação de mestrado bem avançada, resolvi aproveitar minha disponibilidade para, durante as férias de verão, escrever um livro, não focado na análise de uma experiência, mas com pequenos capítulos que abordassem, de forma geral, cada uma das dificuldades e possibilidades do trabalho em saúde comunitária. Tive facilidade para escrevê-lo porque, no mestrado, tinha sido introduzido às reflexões mais gerais sobre educação popular que me apoiavam para fazer afirmações mais genéricas. Assim, nasceu o livro “Educação Popular nos Serviços de Saúde” (Hucitec, 1988). Foi o meu livro mais vendido, chegando até à quarta edição. Pela primeira vez, o conceito “educação popular” foi associado ao trabalho em saúde em uma publicação. Naquela época, quase todas as experiências eram orientadas informalmente pela educação popular, mas isso não era percebido e explicitado. Assim, esse livro marca o início do termo “educação popular em saúde”.

A produção desses dois livros, as suas repercussões e as demandas que eles provocaram tiveram um efeito de mudar o foco de minhas preocupações pedagógicas. Antes, eu me preocupava com os desafios do trabalho educativo em saúde para o público popular. Aos poucos fui percebendo que meu foco tinha mudado: passei a pensar, estudar e produzir voltado para aspectos da educação de profissionais de saúde interessados em aperfeiçoar suas atuações em saúde comunitária.

Em decorrência de ter sido expulso do Brejo paraibano por causa da repressão, eu fui empurrado para o mestrado, o que me abriu uma porta de oportunidades que eu nunca pensava que fosse existir. Na área da saúde, quase nenhum dos militantes do movimento comunitário da saúde daquela época

foi fazer mestrado. Dessa maneira, eu pude trazer um pouco desse arcabouço teórico para o campo.

Sempre que olho para minha história, impressiono-me com a produtividade de coisas que surgiram totalmente fora e até contrariando os melhores planejamentos feitos. Por isso, como cristão, gosto muito da frase de Jesus: cuide do Reino e o resto vem por acréscimo.

Quase tudo sobre o que escrevi não foi invenção minha. Muitos, antes de mim e junto comigo, já faziam o que analisei, algumas vezes de forma muito mais audaciosa e criativa que eu. Posso assim dizer que a minha principal contribuição para o campo da educação popular em saúde foi a sistematização teórica das centenas de experiências e iniciativas do campo que conheci. Minha condição de professor, profissão que nunca planejei ser, criou condições para isso. Tenho também uma mente com facilidade de raciocínio abstrato que me ajudou muito. Meu pioneirismo nesse campo foi, assim, o da sistematização teórica e divulgação dessas reflexões. Entre escrever um texto e transformá-lo em um livro agradável para ser amplamente adquirido há muito trabalho. Exige disponibilidade e muitas horas de trabalho, em geral solitário. Além disso, sempre me dediquei muito à divulgação de meus livros. Para muitos intelectuais, dedicar-se à divulgação e venda de seus livros não é algo digno. Como educador apaixonado, sentia que isso fazia também parte de meu trabalho.

As iniciativas de educação popular em saúde, em cada lugar, acontecem de um jeito próprio. No entanto, há um corpo teórico por trás. Quando não se percebe essa teoria comum, fica-se dividido, cada um apegado às suas criações locais e às diferenças com os colegas. Então, minha contribuição de explicitar esse corpo teórico comum, anterior a cada uma das experiências, foi importante para criar o movimento nacional de

educação popular em saúde. Quando as pessoas percebem essa base teórica comum mais geral atravessando suas experiências particulares, passam a ter mais facilidade para dialogar e unirem forças.

O movimento nacional de educação popular em saúde começou a ganhar organicidade em 1991 com a criação da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde, que, em 1997, se transformaria em Rede de Educação Popular e Saúde. Em 1990, houve, no Rio de Janeiro, um congresso sobre educação em saúde de todas as Américas, promovido pela União Internacional de Educação em Saúde. Era um congresso bem pomposo em que predominava palestras e trabalhos no estilo mais tradicional da educação em saúde: análise dos impactos, estatisticamente medidos, de diferentes abordagens e práticas educativas. Muitos dos educadores brasileiros presentes começaram a se incomodar, pois aquelas discussões não refletiam suas práticas e preocupações.

Eu, como caixeiro viajante de meus livros, montei minha banquinha para divulgá-los e vendê-los. Em torno de minha banquinha, essas insatisfações começaram a ser explicitadas. Marcamos duas reuniões para ver o que podíamos fazer. Sentimos que a experiência brasileira, bastante marcada pela educação popular, estava carecendo de espaços organizativos para ser discutida. Nessa época, o Partido dos Trabalhadores tinha ganhado a eleição municipal na cidade de São Paulo. Uma educadora de lá prontificou-se a tentar conseguir apoio para organizar um encontro nacional de educação popular em saúde. E ele, depois de muitas negociações, aconteceu lá em 1991. Nesse encontro, foi criada a Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde, e eu fui escolhido para coordenar a sua comissão organizadora.

Nessa época, a Ditadura Militar já tinha terminado, o SUS já tinha sido criado, e as práticas de saúde comunitária deixaram de acontecer prioritariamente nas organizações da sociedade civil, para passarem a ser realizadas, principalmente, nos serviços públicos de saúde. Havia, assim, muitos novos desafios. Como praticar educação popular em saúde, que fora aprendida como algo realizado fora das instituições oficiais e até como algo subversivo, dentro do aparelho estatal? Que novos aprendizados eram necessários? Havia muitas buscas no ar que motivavam o fortalecimento do movimento que surgia. Diferentemente do MOPS, o principal público articulado pela Rede tem sido de trabalhadores dos serviços públicos de saúde entusiasmados com o potencial de a educação popular reorientar as práticas de cuidado. Sua luta tem sido muito no sentido de tornar o SUS mais participativo, equitativo e contributivo para a emancipação humana.

Aproximação da extensão universitária e o aprendizado do gosto de ser professor

Quando eu estava no Brejo paraibano, se alguns estudantes quisessem, podiam acompanhar a mim e a Nelsina nas reuniões da Diocese. No entanto, isso era algo raríssimo. A grande maioria dos estudantes não tinha esse interesse. Ou tinha medo. Nós mesmos não tínhamos muita liberdade para conversar com a maioria dos estudantes sobre nossos trabalhos comunitários.

Quando voltei do mestrado para a UFPB, no ano de 1986, tive uma grande e grata surpresa ao encontrar um amplo projeto de extensão coordenado por estudantes de medicina ligados ao Centro Acadêmico. Participavam também estudantes de vários outros cursos da saúde. O NAC (Núcleo de Atuação

Comunitária) era uma ação do movimento estudantil da saúde bem autônomo, pois nem era registrado na administração universitária. Atuavam em uma área de ocupação popular, no bairro dos Ipês, para onde iam todos os sábados pela manhã, acompanhando seus moradores e a organização comunitária em estruturação. A Ditadura Militar tinha terminado, criando um clima de maior liberdade para iniciativas críticas amplas e abertas.

Por minha história e interesse, fui convidado para participar. Entrei em um projeto que já existia antes de mim e era coordenado por estudantes muito ativos e altivos. Meu papel como professor era apoiar naquilo que eles diziam que eu podia colaborar. Se tivesse sido uma criação minha, eu naturalmente iria assumir uma posição mais diretiva. Mas eles não deixavam eu fazer isso. Eles permitiram-me aprender um novo lugar de ser professor: trabalhar pedagogicamente a serviço de suas demandas e suas buscas. Eles foram os grandes mestres de um jeito freiriano de ser professor. Na relação com as comunidades, já adotava essa estratégia, orientado pela educação popular. Mas tendia a ser diretivo na relação com os estudantes. E como esse jeito freiriano se mostrou potente! E muito mais gratificante para mim, professor, pois passei a ser amigo e parceiro dos estudantes. Minha vida como professor universitário ganhou gosto e cor.

Ficava encantado com o desenvolvimento dos estudantes envolvidos. O grupo cresceu e passou a ter um papel central do movimento de reorientação dos currículos dos cursos de saúde. Do grupo, saiu a chapa que assumiu a direção do Diretório Central do Estudantes da UFPB. Foi impressionante como esse projeto cresceu. Foi a partir dele que surgiram as primeiras iniciativas de questionamento dos currículos da área da saúde na UFPB, através dos estudantes participantes. A metodologia da

educação popular podia ser aplicada na relação entre docentes e estudantes universitário com grande sucesso.

Como em muitos outros momentos centrais de minha vida profissional, os aprendizados mais importantes vieram da prática social em que eu me envolvia com garra. As leituras e estudos tiveram mais um papel de apoio. É preciso ir trabalhar e militar com a atitude de aprendiz.

Investindo no desafio de pensar os caminhos da educação popular nos serviços públicos

Seis anos haviam se passado desde o fim do mestrado. Meus dois livros abriram possibilidades crescentes de uma atuação mais nacional. Muitos professores investem nas publicações como um instrumento de progressão na carreira. Mas elas podem ter outra perspectiva, a de uma atuação para além de nossos contatos pessoais e institucionais locais. Criam demandas, provocam parcerias e nos abrem para novos aprendizados.

Na minha convivência com educadores de outros estados, comecei a perceber que estávamos vivendo um novo desafio: como atuar, na perspectiva da educação popular, dentro dos serviços que começavam a se expandir a partir do SUS. O saber maior da educação popular em saúde, até o processo de democratização, era sobre a atuação em movimentos e organizações da sociedade civil. Muitos militantes dessas experiências comunitárias fora do aparelho estatal, com a criação do SUS, passaram a priorizar o espaço de gestão: a criação do arcabouço político, legal e administrativo do novo sistema de saúde. Houve um grande decréscimo de profissionais investindo em ações educativas nos serviços locais de saúde. Mas, os que continuaram atuando, agora nos serviços do SUS,

começaram a ver a potência dessas práticas na reorientação geral dos serviços. Não eram práticas isoladas nos serviços, pois ampliavam a participação da população na reorientação de toda a rotina do serviço. Mas encontravam muitas dúvidas sobre como conduzir a educação popular nos serviços oficiais.

Eu tinha gostado muito da experiência do mestrado na UFMG e resolvi fazer um doutorado para estudar esses novos desafios. Assim, em 1992, comecei o doutorado em Medicina Tropical da UFMG, onde tinha a referência de um antigo professor de doenças infecciosas, João Carlos Pinto Dias, que sempre tentou associar o enfrentamento das doenças com a busca de reconstrução da nação.

Nós, professores universitários federais, temos o privilégio de, periodicamente, podermos nos afastar das atividades rotineiras para estudar com toda a dedicação. Eu aproveitei muito a oportunidade. Fiz disciplinas na medicina, saúde pública, educação, ciências políticas, sociologia e até teologia. Como no mestrado, pude alargar muito meu campo de conhecimentos.

Como campo de pesquisa, eu inseri-me num serviço de atenção primária à saúde da periferia de Belo Horizonte, que tinha muitas atividades educativas. Belo Horizonte estava vivendo uma situação política muito propícia aos objetivos de minha pesquisa, pois o Partido dos Trabalhadores tinha assumido a prefeitura, e o discurso oficial da gestão municipal era de valorização da participação popular. Era um discurso que muitas vezes não correspondia ao que acontecia nos serviços, mas muito representativo do avanço do processo de democratização do país.

Nesse Centro de Saúde, a prática educativa mais importante era com as inúmeras mães das crianças desnutridas da região. Alimentos eram distribuídos mensalmente, ocasião

em que eram feitas reuniões educativas. Os coordenadores estavam desanimados com a falta de interesse dos participantes nas palestras feitas e, por isso, abriram amplamente para a minha participação. A educação popular começou pela estratégia de produzir vídeos com depoimentos desses familiares sobre a situação concreta que viviam. Esses vídeos foram disparadores de discussões sobre a desnutrição e outros temas, a partir da realidade concreta deles, valorizando suas visões e iniciativas. O interesse explodiu. Começaram a vir à tona situações e reflexões que a equipe de saúde nem imaginava. Profissionais não ligados à atividade vinham também assistir, e o assunto passou a ser conversa frequente da equipe. A ação educativa deixou de ser dirigida pelas verdades que os profissionais julgavam precisar divulgar para acontecer a partir dos saberes e iniciativas da população.

A equipe percebeu como desconhecia a realidade daquelas mães. Começou a programar visitas a todas as famílias com crianças desnutridas graves. A partir das visitas, descobriu-se que a presença e o acompanhamento dos profissionais a essas famílias conseguiram ter o efeito de muitas mudanças significativas. O Programa Saúde da Família estava se iniciando no Brasil, mas Belo Horizonte não tinha ainda optado por sua implantação. Os resultados dessa pesquisa-ação estão no livro “Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família”, atualmente em sua 6ª edição (Hucitec, 2015), que discute as possibilidades, estratégias e dificuldades de ações de educação popular em serviços de atenção primária à saúde pela valorização do acompanhamento familiar.

A minha mais importante atividade docente: o Projeto de Extensão Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família

Quando eu voltei do doutorado, em 1996, fui procurado por um grupo de estudantes querendo formar um grupo de discussão sobre educação popular em saúde, que passou a se reunir semanalmente. Um dos estudantes, Alexandre Medeiros, mobilizou colegas de sua turma para iniciar um trabalho de saúde em comunidade e eles me procuraram. Nessa época, eu já estava acompanhando uma turma de residentes de medicina preventiva e social no Centro de Saúde do Grotão. Eles tinham começado a acompanhar famílias vivendo situações especiais de vulnerabilidade. Cada residente acompanhava uma agente comunitária de saúde. Eles e as agentes estavam encantados com a riqueza dessas visitas. Mas uma agente ficou sem residente para sua área. Ela, a Neide, reclamou. Assim, quando a turma de estudantes me procurou, tive a ideia de levá-los para a região visitada por Neide. Assim, começaram as visitas de estudantes à favela Maria de Nazaré, na época pertencente à área de abrangência do Centro de Saúde do Grotão. Neide foi apresentando as famílias com maior vulnerabilidade e abertas para as visitas, e eu fui acompanhando para ir discutindo dificuldades e situações especiais. Assim, em 1997, começou informalmente o que viria a ser o Projeto de Extensão Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família (PEPASF). Foi a minha mais importante experiência docente na UFPB. Participei desse projeto por 17 anos. Ele mudou minha vida profissional e pessoal.

Ao grupo inicial, foram se juntando estudantes e professores de outros cursos, inclusive cursos não considerados da área de saúde, como direito, arquitetura, sociologia, educação

artística, comunicação etc. Chegamos a ter turmas com mais de 100 estudantes. Alguns permaneciam durante quase todo o curso de graduação no Projeto.

Orientados pelo aprendizado ocorrido no NAC, nós professores procurávamos mais ser os apoiadores dos estudantes no contato com a comunidade, na busca de soluções para os imprevisíveis e, muitas vezes, graves problemas com que se defrontavam, na organização de espaços de troca de experiência, estudo e definição coletiva de encaminhamentos e na solução de problemas de relacionamento entre eles. Educadores a serviço da busca de ser mais presentes nos estudantes. Companheiros na busca de construção coletiva de soluções para as situações vividas. Isso gerava um protagonismo muito grande dos estudantes. E muita animação. Eles gostam de espaços em que seus pensamentos, propostas e iniciativas são valorizados. Por isso, era um grupo alegre e cheio de amizades. Nós professores experimentamos, no Projeto, um tipo completamente diferente de relação com os estudantes. Festas, passeios, oficinas de convivência de vários dias, namoros, enfrentamentos e casamentos aconteceram.

Fomos descobrindo a importância de investir tempo e discussões na questão das dificuldades e possibilidades do vínculo do estudante com a comunidade. É esse vínculo, que não é natural nem automático, mas construído gradativamente, enfrentando suas contradições, que faz o estudante descobrir e fascinar com seu trabalho de transformação da realidade. A partir desse vínculo, surge um compromisso que motiva e dá sentido para estudos, criações e envolvimento com os desafios da construção política de uma nova realidade sanitária.

Muitos projetos de extensão orientados pela educação não investem nesse protagonismo estudantil. Docentes muito experientes em educação popular tendem a aplicar sua

metodologia apenas na relação com a comunidade e colocam os estudantes para executar o que acham mais correto. Não aplicam a metodologia da educação popular na relação com os estudantes. Por não fazermos assim, nosso projeto parecia, para muitas pessoas, que se aproximavam, como algo desorganizado. No entanto, na minha visão, era uma desorganização produtiva, com uma proposta pedagógica embutida nesse processo. Em um primeiro momento, poderia parecer, quem sabe, uma anarquia, mas, na verdade, era algo planejado; na verdade, essa bagunça era devido à nossa confiança no processo em que o papel do professor era o de manutenção desse coletivo de discussão. Para ser franco, nem tudo foi assim tão planejado. Eu sou mesmo pouco organizado e tenho dificuldade em administrar com rigor processos com muitas pessoas envolvidas, mas, ao ver que isso era produtivo, relaxei. Dentre os outros professores que se envolveram no Projeto, alguns eram mais organizados. Ficávamos, no entanto, sempre discutindo até que ponto a organização não podia tirar espaço do protagonismo estudantil, que é pouco planejável.

No PEPASF, descobrimos que o acompanhamento às famílias em comunidades era não apenas uma estratégia importante de atenção à saúde, mas também uma estratégia rica de inserção e relacionamento mais profundo dos estudantes com as comunidades populares. As famílias são acolhedoras aos estudantes, e, nelas, a intimidade e o modo de viver do mundo popular são revelados. Fomos percebendo que, a partir da inserção nas famílias, os estudantes iam ganhando gosto e habilidade para se envolverem nas questões mais coletivas da comunidade e no enfrentamento de dificuldades de relacionamento com os serviços de saúde. Essa descoberta espalhou-se para muitas outras experiências docentes do Brasil.

Recebíamos sempre visitas de estudantes e professores de outras universidades.

A partir da experiência do PEPASF, outras iniciativas de extensão orientadas pela educação popular foram crescendo e se multiplicando na UFPB, que passou a ser reconhecida nacionalmente pela força e animação de seus projetos de extensão. A Associação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) foi construída com participação importante do grupo da UFPB.

Posteriormente, muitas disciplinas regulares de cursos de graduação em saúde da UFPB também começaram a incorporar esse aprendizado pedagógico em suas metodologias. A mudança mais importante nesse sentido foi a reforma curricular do Curso de Medicina da UFPB, que foi muito influenciada por estudantes do PEPASF, criando várias disciplinas inspiradas em sua metodologia.

O Projeto também foi a base para criação do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde da UFPB, que aglutinou muitos docentes e estudantes dedicados à pesquisa, articulados pela extensão. Esse grupo foi fonte de muitas publicações sobre a educação popular no ensino universitário, inclusive o livro “Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência” (Hucitec, 2015, 2ed.), que analisa a história e aprendizados ocorridos no PEPASF.

O fato de termos na UFPB um Programa de Pós-Graduação em Educação, que valoriza muito a educação popular, do qual fui orientador de 1998 a 2016, foi muito importante para a consolidação de nosso Grupo de Pesquisa. Muitos docentes que se envolveram no Projeto puderam fazer seus mestrados e doutorados sobre temas ali instigados, evitando que precisassem dar seguimento às suas progressões na carreira acadêmica em outras direções. O predomínio de cursos de mestrado e doutorado da saúde em campos mais tecnológicos ou voltados para aspectos

mais quantitativos da saúde coletiva tem feito com que muitos professores, envolvidos com práticas comunitárias em saúde, acabem redirecionando sua carreira para temas diferentes, mais fáceis de acolhimento. A pós-graduação é um importante aliado para consolidação de docentes dedicados a um tema pioneiro.

O grupo bem unido de professores dedicado à extensão popular em saúde ajudou muito a consolidar seus projetos. Há períodos em que surgem lideranças estudantis com grande capacidade de mobilização e que animam muito os projetos, mas eles são transitórios na instituição. A continuidade e estabilidade dos projetos de extensão dependem muito da presença de professores que investem no trabalho coletivo. Por isso, foi muito importante investir na criação de espaços próprios para nosso grupo de professores elaborarem suas diferenças e dificuldades de relacionamento. O cuidado com as relações humanas na universidade usualmente é menosprezado, pois a energia maior é dedicada à expansão de cada carreira acadêmica individual. Alguns dos nossos professores, em particular, investiram muito nessa dimensão do trabalho docente, tornando muito prazeroso o nosso trabalho. Tanto assim que, muitos anos depois de me aposentar, continuo motivado a trabalhar com eles. Aposentei-me em 2009, trabalhei ainda formalmente ligado à UFPB como professor voluntário (categoria regulamentada juridicamente da carreira docente) até 2016 e continuo até hoje participando informalmente de várias atividades acadêmicas com muito empenho e gosto.

Hoje, a partir de toda essa vivência, estamos desafiados à tarefa teórica de explicitar mais claramente os caminhos de uma pedagogia universitária freiriana. Temos produzido muitos livros sobre dimensões desse tema.

Tenho buscado descobrir o melhor jeito de contribuir socialmente nessa nova situação de aposentado. Casei-me

novamente e, com 65 anos, tenho mais dois filhos, de 2 e 5 anos, o que já me demanda bastante. Sinto que meu papel agora não é tomar a frente, com ardor, de novos projetos, mas de apoiar iniciativas de educação popular em saúde de outras pessoas que ajudei a disparar. O que antes era iniciativa minha e de poucas pessoas, agora é um conjunto bem amplo de frentes de trabalho que, inclusive, têm divergências com o que fiz e pensei. Essa frente ampla é minha família profissional. Uma família amiga, mas também brigona. Sinto que tenho um papel de cuidado em relação a ela. Por ser o mais antigo e ter ainda algum respeito, é demandado de mim um papel de mediação diante de alguns atritos e articulação. Um papel de apoio pontual aqui e ali. Tenho especial interesse em apoiar iniciativas de estudo e de valorização do tema da espiritualidade e da amorosidade em saúde e de apoiar a melhor explicitação teórica do que seria a pedagogia universitária freiriana.

O que vem a ser a Educação Popular

Eu meu convívio com educadores populares renomados na ANPED, notava que não era uma prioridade para eles a busca de uma definição clara e precisa do que é educação popular. Acho que viam a educação popular como um movimento social e teórico que ia se adaptando às conjunturas históricas do momento e se transformando. Há elementos centrais da identidade da educação popular, mas eles articulam-se de formas diferentes em diferentes momentos e em diferentes grupos. A teorização sobre o conceito educação popular é importante para evitar usos indevidos e para criar uma referência para pessoas que querem se aperfeiçoar. Mas isso precisa ser feito de uma forma inclusiva e com investimento na busca da compreensão de situações diferenciadas.

A educação popular é uma teoria e uma prática pedagógica que surgiu na América Latina em meados do século XX, com grande participação de Paulo Freire como um pioneiro de sua sistematização, mas que está também muito marcada por uma atitude pessoal do educador.

Eu particularmente gosto de dizer que se reconhece o educador popular pelo cheiro. Entre os elementos que precisam estar presentes na essência desse “cheiro” está a atitude de gostar do diálogo, de ter curiosidade para estar sempre buscando compreender mais profundamente a realidade, de investir na escuta das pessoas (principalmente as que costumam estar silenciadas e marginalizadas) e dos movimentos sociais para avançar nessa compreensão, de ter um compromisso e uma solidariedade com os que sofrem, de valorizar e de se integrar em iniciativas e lutas feitas por coletivos e de ter um jeito amoroso de se relacionar com as pessoas. Nenhum educador popular está sempre sendo assim, pois somos seres contraditórios. Precisamos ter também compaixão com os nossos próprios limites e com os de nossos companheiros. Mas, há muitos entendidos e estudiosos da teoria da educação popular que não têm esse cheiro da educação popular, pois têm atitudes soberbas e autoritárias. Há muitas pessoas e grupos comprometidos politicamente com as classes populares que também não são educadores populares, pois o fazem de um modo vertical e vanguardista, desvalorizando saberes e iniciativas diferentes daquelas que acreditam ser corretas.

A DIMENSÃO ESPIRITUAL DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE¹⁶¹

Eymard Mourão Vasconcelos

Apresentação

A religião é o campo de elaboração subjetiva em que a maioria da população latino-americana constrói, de forma simbólica, o sentido de sua vida e busca motivação para a superação da crise existencial colocada pela doença. É referência central para a organização de grande parte das mobilizações comunitárias para enfrentamento dos problemas de saúde. É o espaço em que a maioria dos profissionais de saúde estrutura o sentido e a motivação para o seu trabalho. Valorizar esta dimensão da realidade não é uma questão de ter fé ou não em Deus, mas de considerar processos da realidade subjetiva e social que têm uma existência claramente objetiva. Sem entender o olhar e a elaboração religiosa não se pode compreender a perspectiva com que a maioria dos usuários de serviços de saúde e dos seus profissionais relaciona com a realidade.

Desconsiderar a importância da religiosidade para a imensa maioria das pessoas é preconceito e negação do espírito de objetividade da ciência. Mas, para valorizar esta dimensão, não basta reconhecer este fato cultural e psicológico, é preciso considerar, no trabalho em saúde, a imensa quantidade de estudos que vêm sendo feita no campo da antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, neurobiologia, ciências da

16 ¹ Texto originalmente publicado em: A arte de cuidar: saúde, espiritualidade e educação, 2010. Editora Comenius.

religião e epidemiologia para melhor compreender os pacientes e os profissionais de saúde. Estes estudos são fundamentais no planejamento das ações de saúde individuais e coletivas, bem como no gerenciamento e formação dos recursos humanos das instituições de saúde. Por causa do usual preconceito dos pesquisadores e planejadores do campo da saúde com o fenômeno religioso, estas reflexões têm sido desconsideradas e evitadas, deixando espaço para que a religiosidade dos profissionais de saúde se adentre nos serviços de saúde de forma não debatida, acrítica e, portanto, sujeita a interesses não explícitos de grupos particulares, no que pode ser denominado de retorno descontrolado do recalcado.

Em estudos recentes, tem-se valorizado muito o conceito de espiritualidade, uma forma ampliada de tratar este fenômeno, que inclui formas não religiosas de lidar com as dimensões profundas da subjetividade. Espiritualidade transcende as organizações religiosas e, às vezes, entra em conflito com elas.

No Brasil, nota-se que um grande número de profissionais de saúde vem se interessando pelo tema. Muitas publicações sobre espiritualidade e saúde têm tido grande sucesso editorial, mas são feitas sem um rigor conceitual ou marcadas por uma perspectiva religiosa particular que as torna não aceitas no debate nas universidades ou nos centros formadores de recursos humanos das instituições de saúde.

Está se consolidando uma situação em que os profissionais e os usuários dos serviços de saúde têm valorizado de forma crescente o tema da espiritualidade em suas vidas privadas, mas não encontram espaço para trazer de forma clara e aberta suas considerações e aprendizados para o planejamento das práticas individuais e coletivas das instituições de saúde. Apenas no campo da psicologia fenomenológica e existencial e da oncologia já se organizaram grupos acadêmicos para o estudo do tema.

Intuição, emoção e sensibilidade no trabalho em saúde

Em um primeiro momento de percepção da crise da medicina científica, centrada no conhecimento biológico, dar conta da complexidade dos problemas de saúde contemporâneos, acreditou-se que a solução estaria na interdisciplinaridade e na incorporação e valorização de conhecimentos das ciências humanas e sociais no trabalho em saúde. Assistiu-se uma grande expansão de estudos interdisciplinares que fortaleceu a presença do campo da Saúde Coletiva, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Foi um movimento muito importante que trouxe novas perspectivas para o entendimento dos problemas de saúde e das intervenções necessárias. Mas há um crescente reconhecimento, fortalecido pelo pensamento de filósofos envolvidos com a discussão do tema da pós-modernidade, de que as ciências, sejam elas biológicas, sociais, humanas, matemáticas ou físicas, na forma em que estão atualmente estruturadas, não são capazes de dar conta de compreender a totalidade do mistério da vida. Não é apenas uma questão de dar mais tempo para que avancem mais, mas de limite em seu modo de olhar para a realidade e de organizar os seus conhecimentos.

A percepção de que a realidade não pode ser totalmente medida e calculada pela razão analítica leva a uma atitude de humildade e encantamento diante do mistério da existência. Esta atitude de humildade e encantamento diante do mistério é fundamental para o pesquisador e o trabalhador de saúde, pois o leva a ficar sensível e aberto para dimensões não captadas pelas formulações científicas e pelos instrumentos de análise e medida da ciência. E o coração (entendido no sentido poético) é o órgão para captar o mistério (BOFF, 1996). Dizia o poeta Manoel de Barros (1997, p. 53): “*A ciência pode classificar e*

nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam". E, muitas vezes, o encanto transmitido pelo sabiá é a sua dimensão mais importante para a vida das pessoas e da sociedade. Será, no entanto, que o acúmulo de muita informação não pode ser conciliado com o condão de divinar? Será sempre necessário trilhar pelo caminho do dualismo, tendo que optar entre ciência e espiritualidade?

A atitude de abertura diante do mistério da vida, impossível de ser esquadrinhado pela razão analítica, é o campo da espiritualidade que vem sendo progressivamente desenvolvida desde os primórdios da humanidade, principalmente pelas tradições religiosas. A Carta de Veneza, que fechou o colóquio com cientistas de 14 países, organizado pela UNICEF em 1986 sobre "A ciência face aos confins do conhecimento", afirmava: "*O conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou aos confins, onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, reconhecendo as diferenças entre ciência e a tradição, verificamos não a sua oposição, mas a sua complementaridade*" (BRANDÃO e CREMA, 1991, p.11).

Nos momentos sombrios da Idade Média, a ciência e o espírito de objetividade foram reprimidos em nome da religião. Marcados por este fato, a modernidade desenvolveu uma nova forma de objetividade. Foi um movimento compensatório, iluminista, para romper a integração religião-ciência, com supremacia do fator tido como transcendente. Passou-se de um extremo e para outro. Nos momentos mais obscuros da Idade Moderna, a experiência do sublime, da comunhão, do coração e do Espírito foi sistematicamente reprimida em nome

de algo difusamente chamado de ciência. A alma se degenerou em intelecto, segundo a denúncia de Carl Jung. Para Jean-Yves Leloup, nós perdemos nosso centro e nossa saúde. As dimensões de ternura e cuidado foram encolhidas na cultura ocidental. O olhar para a vastidão humana foi reprimido, sendo deixado do lado de fora do debate acadêmico para os poetas e místicos (CREMA, 1997, p. 36-37).

No entanto, Buda, há 2500 anos, dizia que a virtude está no caminho do meio. Assistem-se, a partir do século XX, vários movimentos científicos que mostraram, em campos específicos do conhecimento, que o paradigma newtoniano-cartesiano de ciência chegou aos seus confins. A física quântica, a ecologia e a psicologia de Jung são exemplos importantes. O movimento holístico, iniciado em 1926 com a publicação do livro *Holism and evolution*, de Ian Smuts, tem contribuído muito para introduzir esta preocupação no campo da saúde. Não se trata de confundir e misturar ciência com espiritualidade. Um princípio básico do holismo é: não misturar ou confundir (não um), nem separar ou dividir (não dois). Fritjof Capra afirma que a ciência tem o seu caminho próprio em relação à espiritualidade, o caminho analítico.¹⁷¹ A espiritualidade tem o seu caminho próprio em relação à ciência, o caminho sintético.¹⁸² Mas o ser humano precisa das duas (CREMA, 1997, p.41). Precisa integrar a razão, a sensação, a emoção e a intuição, as quatro funções psicológicas básicas, ressaltadas por Jung, com que o ser humano aprende

17 ¹ Método de pensamento voltado para a compreensão ou explicação de qualquer fenômeno de natureza complexa, formulado inicialmente pela filosofia e largamente empregado pela ciência, que consiste em reduzir uma realidade intrincada, de difícil apreensão global, em seus elementos ou componentes básicos e simples (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001, p. 202).

18 ² Método cognitivo usado na investigação da realidade, que, partindo da evidência imediata dos fragmentos de um objeto, alcança uma formulação teórica de sua totalidade, indo da constatação de elementos simples à explicação de combinações complexas (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001, p. 2582).

e avalia toda experiência (CAMPBELL, 2003, p.127). Esta integração é a base do coração inteligente ou da inteligência do coração. É desequilíbrio viver priorizando apenas uma destas dimensões de elaboração subjetiva (LELOUP, 1997, p.18,). É preciso investir no refinamento da acuidade de percepção dos sentidos (sensação), da sensibilidade aos sentimentos (emoção), da faculdade de perceber, avaliar e pressentir independentemente de raciocínio ou análise (intuição) e, não apenas, da capacidade de aprender a realidade, expressando-a em conhecimentos claros e estabelecendo relações lógicas entre eles de forma a possibilitar o discernimento consciente e socialmente aceito entre caminhos possíveis (razão), como a modernidade tem feito. E aprender a integrar estas quatro diferentes capacidades subjetivas entre si, com cada uma trazendo elementos para a outra operar e avaliando os resultados da outra forma de elaboração.

O trabalho em saúde enfrenta problemas complexos, carregados de múltiplas dimensões, em que o conhecimento científico da biomedicina tem respostas apenas para alguns aspectos. A razão é insuficiente para lidar com toda esta complexidade, exigindo também a intuição, a emoção e a acuidade de percepção sensível.

A descrição de uma situação clínica usual nos serviços de saúde pode ajudar a evidenciar isto com mais clareza. Trata-se do caso de Pedrinho, que está numa crise persistente e grave de asma. Mas ele é muito mais do que este diagnóstico médico que o classifica. É filho de dona Marta, recém separada do marido e muito deprimida. A doença do filho reacendeu o ressentimento pelo abandono do marido. Ela está extremamente dispersa e inquieta, dificultando a organização dos cuidados do filho. A agitação da mãe está deixando o filho ainda mais angustiado e inseguro. Sua irritação criou grande conflito

com os avós paternos de Pedrinho que moram próximos e poderiam ser importantes suportes em seu cuidado neste momento, uma vez que dona Marta trabalha fora de casa, em horário integral, e não pode acompanhar o filho durante o dia. Estudos estatísticos bem feitos e precisos podem ajudar o profissional de saúde a analisar o significado dos exames laboratoriais, a escolher os medicamentos para o Pedrinho e a identificar os fatores físicos presentes no ambiente doméstico mais prováveis de terem desencadeado a crise. Mas o restante da abordagem desta situação (a intervenção na família, o tipo de apoio à dona Marta e ao Pedrinho, a forma de buscar a mudança no ambiente doméstico para evitar novas crises, etc.) não conta com orientações técnicas bem definidas orientadas pelas ciências médicas. Dependerá da capacidade de escuta dos sentimentos presentes, de uma discussão conjunta das possibilidades de organização do cuidado, da enunciação de palavras que acalmem e orientem, além do envolvimento da participação de outros profissionais, como a agente comunitária de saúde daquela rua. A consideração do tipo de cuidado doméstico que se conseguirá, após este diálogo, será importante, inclusive, para redefinir os medicamentos a serem prescritos, de forma a se adequarem aos horários disponíveis dos cuidadores e à disponibilidade de gastos financeiros. Estas condutas profissionais não encontram suporte claro e preciso nos grandes livros técnicos da biomedicina. E há, no serviço de saúde, uma fila de outras pessoas esperando serem atendidas, obrigando o profissional de saúde a ter pressa e impedindo a construção de um raciocínio lógico e cuidadoso sobre a abordagem do caso.

Assim, nas condições usuais de funcionamento dos serviços de saúde, grande parte do comportamento profissional é intuitivo, ou seja, é orientado pela capacidade de perceber,

discernir ou pressentir coisas, independentemente de raciocínio ou de análise (HOUISS, 2001). O que orienta a intuição dos profissionais de saúde? Que espaços de formação têm se dedicado à discussão e elaboração destas condutas não definidas claramente pela ciência biomédica?

Medicar é muito mais do que escolher e prescrever os melhores cuidados e tratamento. Lida-se com pessoas que, por serem marcadas por uma cultura e por limitações materiais, não se modelam passivamente às prescrições. Os pacientes não são quadros em branco em que o profissional pode imprimir suas recomendações, pois já trazem para o atendimento suas próprias visões de seus problemas e uma série de outras práticas alternativas de cura. São visões e práticas normalmente não narradas durante o atendimento pois, nesta sociedade em que o saber científico é dominante, tornaram-se ilegítimos os outros saberes e, muitas vezes, motivo de vergonha. Assim, medicar é também um jogo de convencimento e negociação do diagnóstico e prescrição do profissional com estes outros saberes e práticas, onde a conduta resultante será um híbrido, fruto da reinterpretação pelo paciente, cidadão livre, e da adaptação às circunstâncias materiais em que vive. Como conduzir esta relação de construção negociada da conduta terapêutica? Esta é uma pergunta com a qual os profissionais de saúde, em geral, não se preocupam conscientemente, apesar de irem desenvolvendo, pela intuição e pela imitação de mestres e colegas, uma série de estratégias. Denominam estas posturas não refletidas de lidar com a cultura e a realidade social dos pacientes com o termo genérico de “bom senso profissional”. São estas posturas que explicam o sucesso de muitos profissionais (nem sempre os com melhor capacitação científica) junto à sua clientela.

A expansão da atenção básica à saúde, principalmente do Programa Saúde da Família, tem contribuído para ressaltar

a pouca eficácia das ações de saúde restritas a intervenções técnicas sobre as partes do corpo acometidas com alterações anatomopatológicas ou das iniciativas de educação em saúde centradas na mudança de hábitos por meio de conselhos para comportamentos definidos como de risco pela epidemiologia. No atendimento feito nas grandes instituições de saúde, a ineficácia destas ações fica mascarada pela distância do profissional com o cotidiano de vida dos pacientes. Os pacientes insatisfeitos não voltam. Os que tiveram melhoras restritas tendem a evitar expressar as insuficiências do tratamento com medo de atrapalhar o relacionamento com o profissional. Os próprios pacientes, educados na tradição de atendimento centrada em dimensões biológicas que vem dominando nos serviços de saúde, vão adaptando suas expectativas às possibilidades do atendimento, passando a buscar outras formas de solução de seus problemas mais gerais de saúde através das igrejas, movimentos sociais, práticas terapêuticas alternativas e redes locais de solidariedade. Já nas Unidades de Saúde da Família, muito mais inseridas no ambiente físico e cultural onde mora cada paciente e com uma clientela definida por delimitação geográfica e não pela irregular procura espontânea, a intensa convivência dos profissionais com a vida local, intensificada pelo trabalho de ligação feito pelas agentes comunitárias de saúde, tende a ir mostrando a ineficácia do modelo da biomedicina em modificar a dinâmica de adoecimento e cura. Muitos profissionais vão sendo desafiados a experimentar práticas de educação em saúde, passando a se assustarem com a complexidade deste tipo de intervenção.

Ciências como a antropologia, a sociologia, a educação e a psicologia têm muito o que contribuir no esclarecimento das situações complexas em que os problemas de saúde se situam. Suas utilizações no setor saúde, apesar de serem

tradicionalmente marcadas por muitas resistências, vêm sendo expandidas. Mas, mesmo estas ciências humanas vêm passando por uma crise em que seus limites têm sido ressaltados. Um exemplo significativo é o da educação em saúde, que é o campo de prática e conhecimento do setor saúde que se tem ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar e fazer cotidiano da população. Na tradição teórica da educação em saúde e, mesmo da educação popular em saúde, a intervenção pedagógica e os acontecimentos sociais tendem a ser analisados, valorizando aspectos relativos às trocas de saber, à incorporação de conhecimentos e ao jogo de poder presente nas relações estabelecidas. Ao se deparar com a teia de significados simbólicos presente nos comportamentos, sentimentos, reações, rituais e discursos do dia a dia da população, o educador em saúde tende a interpretá-los para orientar um agir centrado no conhecimento. Nessa perspectiva, os símbolos e rituais utilizados pelo educador valem enquanto transmitem determinado conhecimento ou visão da realidade. Mas vem ficando cada vez mais evidente como que, na reorientação dos cuidados de saúde, a presença, o olhar e o afeto dos agentes de saúde são muito mais importantes do que a dimensão racional e lógica da palavra. A palavra parece repercutir muito mais quando expressa sentimentos e valores do que como elemento de transmissão de conhecimentos. A ampla expansão da rede escolar e dos meios de comunicação de massa nas últimas décadas fez superar a situação anterior em que a maioria da população não tinha acesso a informações básicas de saúde, fazendo com que a difusão de alguns conhecimentos tivesse grande impacto nas condições de saúde. Hoje, a carência de informações técnicas tornou-se relativamente menos importante, tornando mais significativas as práticas educativas que lidam com as motivações e os sentimentos envolvidos nos problemas de saúde. Mas neste

campo de intervenção, as ciências humanas avançaram pouco para contribuir de forma mais precisa.

A epidemiologia tem mostrado com clareza que os principais males que acometem hoje a população brasileira são do tipo crônico-degenerativo. Não são patologias curáveis com medidas simples, como é o caso de grande parte das doenças infecciosas que predominavam até há algumas décadas atrás. Exigem tratamentos prolongados e, principalmente, uma grande reorientação do modo de viver. Para isto é preciso, por parte dos pacientes, de muita persistência e “garra” em situações de grande instabilidade emocional e desorientação pelo desarranjo que causam em suas vidas e em suas expectativas pessoais com relação ao futuro. A dimensão emocional da ação educativa em saúde se torna então extremamente importante. Se para a análise das dimensões conscientes e dos aspectos correlacionados à troca de saberes e conhecimentos no processo educativo já existe um instrumental teórico bem desenvolvido, para a análise dos aspectos inconscientes, simbólicos e emocionais profundos, os instrumentos teóricos de análise são muito restritos. Muito mais precária ainda é a reflexão e o saber sobre o manejo do agir intuitivo, sem tempo de elaboração consciente, tão importante e presente no cotidiano agitado dos serviços de saúde. Tem se percebido, no entanto, que este agir intuitivo e emocionado, muitas vezes, provoca transformações de grande impacto na saúde que palavras e gestos, organizados de forma refletida e consciente, não conseguem.

É possível desenvolver e elaborar esta percepção e este agir intuitivos e emocionados?

A potência terapêutica de gestos conectados com o eu profundo

A crise de vida trazida pela doença significativa fragiliza o paciente e sua família, podendo quebrar as barreiras que protegem sua intimidade mais profunda, principalmente em relação às pessoas que lhe estão cuidando. A intimidade desarrumada, povoada de precariedades, é então exposta como nunca. Na vida agitada e competitiva da modernidade, a doença importante é uma das poucas situações que justifica e obriga a um repouso e um isolamento prolongado. Nesta situação de silêncio, dor, dependência do cuidado de outros e encontro com a possibilidade de morte, sentimentos fortes de raiva, inveja, ressentimento, autopiedade, vulnerabilidade, medo, desespero, bem como fantasias e desejos confusos são evocados e parecem tomar a mente por períodos prolongados. Estas vivências emocionadas e dolorosas criam um estado de sensibilidade em que gestos pequenos dos cuidadores passam a ter um significado profundo. É um momento de intensa elaboração mental com questionamento dos valores que vinham norteando a sua vida.

Os portadores de doenças graves vivem crises subjetivas intensas e mergulham com profundidade em dimensões inconscientes da subjetividade. Em uma sociedade em que a possibilidade de realização no trabalho criativo foi interdita para a maioria das pessoas através de um modo de produção que aliena o trabalhador do produto de seu trabalho, a realização pessoal foi deslocada para a possibilidade de consumo intenso de mercadorias materiais ou culturais. Estimula-se uma ânsia de consumo desenfreado que nunca é satisfeita. A massificação pelo trabalho rotinizado em grandes e impessoais instituições e pela vida nas gigantescas metrópoles gera, por sua vez, uma ânsia de diferenciação através da busca de poder e distinção social que deixa as pessoas sempre insatisfeitas e necessitando de investir de forma interminável na sua conquista. A doença resgata a consciência da ilusão de possibilidade de uma conquista

progressiva e interminável de poder, prestígio e consumo capaz de gerar o sentimento de satisfação. Evidencia o ser humano como corpo com defeitos, limitado no tempo, dependente de uma sociedade cheia de precariedades e submetido a uma cultura historicamente definida. Na doença se percebe não apenas o limite do próprio corpo, mas a extrema dependência que se tem da família, da comunidade e da sociedade. Desperta-se para a importância de questões fundamentais que têm marcado toda história da humanidade. “Qual o sentido da existência em condições tão limitadas?” “Como organizar a vida, com tantas precariedades, para que ela tenha sabor e sentido?” Ao fazer desmoronar a ilusão de autonomia e potência da vontade, forte principalmente na juventude, que afasta o homem e a mulher de assumirem a sua vida de forma realista, abre-se a possibilidade para a liberdade. O reconhecimento do limite é base para a liberdade. Sem este reconhecimento apenas se vive a ilusão. Não se pode ir além se não se reconhece o limite.

A doença em si ou em pessoas próximas evidencia para a consciência à corporeidade do ser humano. Se, de um lado, impõe limites para os desejos e pretensões da vontade, por outro lado, conecta a mente com dimensões internas fundamentais com grande potência de operação. Há um importante processo de aprendizado de si mesmo. Valores que antes governavam a vida são relativizados. A experiência do eu profundo cria conexões com o cosmo e com os outros, podendo transformar o tipo de relação que com eles se tinha. O desapego que pode vir com a busca ansiosa de poder, distinção social e consumo torna a pessoa aberta para se conectar de forma mais livre e amorosa com a realidade próxima. Torna-a disponível para as consequências que emergem do encontro, olho a olho, com os outros, abrindo sua vida para as surpreendentes criações coletivas que daí advém. Assim, é frequente a crise da doença ser

porta para o contato com a transcendência. Uma transcendência que se mostra ao se assumir os limites da condição humana e não ao buscar, no além, uma divindade que está fora do mundo material. Uma transcendência que se revela na relação amorosa consigo mesmo e com as pessoas e a natureza, capaz de criar, de forma surpreendente, realidades que pareciam não ser possíveis em determinada situação. Para surpresa de muitos profissionais de saúde que lidam com doenças graves, como o câncer, a crise intensa delas decorrente traz, com frequência, uma reorganização profunda da existência capaz de gerar felicidade e harmonia (REMEN, 1988). Mas este processo, de forma alguma, é linear e tranquilo. Pelo contrário, é usualmente carregado de tensões, momentos de desespero e risco. Muitas vezes, a crise não resulta em amadurecimento, mas em desorganização total da existência pessoal e familiar.

Neste sentido, o profissional de saúde, na medida em que trabalha com os momentos de crise mais intensa das pessoas, tem acesso e é envolvido em um turbilhão nebuloso de sentimentos e pensamentos, em que elementos inconscientes da subjetividade se tornam poderosos. Pode-se dizer, em uma linguagem figurada, que o profissional de saúde, como poucos outros profissionais, se envolve com o “olho do furacão” da vida humana. Lida com situações de crise que podem levar a uma desorganização ainda maior da vida do paciente pela prisão às redes de mágoas, ressentimentos, perda da energia vital, confusão e destruição dos laços afetivos. Ou levar a uma reorganização da existência em direção a uma vida plena e saudável.

No processo de elaboração subjetiva na crise trazida e manifestada pela doença, são buscados novos sentidos e significados para a vida capazes de mobilizar e motivar na difícil tarefa de reorganização do viver exigida para a conquista da

saúde. A única dor insuportável é aquela que não se é capaz de interpretar e, por isto, destituída de qualquer sentido (LELOUP, 1996, p.9). Encontrar o sentido da situação abre a possibilidade para o surgimento de energias de mobilização para a luta contra o sofrimento, podendo transformar o momento da doença em algo até mesmo alegre.

A ação educativa, neste momento, pode ser extremamente transformadora, pois o sofrimento pode despertar energias de transformação de formas doentias de viver enraizadas pelo hábito que antes não se conseguia mudar apesar da vontade racional. Cabe ao profissional de saúde a tarefa de ajudar o paciente e os grupos envolvidos a encontrarem este sentido profundo a partir dos próprios valores e características. Para isto tem que ter também se iniciado do conhecimento da dinâmica subjetiva profunda. É preciso primeiro conhecer a si mesmo.

Mas como agir em situações como estas em que estão em jogo emoções, valores e elaborações tão profundas que escapam parcialmente ao campo de domínio da consciência?

Jung (1994, p.123) afirmava: *o médico só age onde é tocado. Só o ferido cura.* Ou seja, quando o paciente perturba o profissional de saúde para além de sua mente consciente, mobilizando emoções e insights (compreensão de um problema pela súbita captação mental dos elementos adequados à sua solução) vindos do seu inconsciente, são despertados saberes, emoções e gestos com uma poderosa capacidade de esclarecimento e com grande potencial terapêutico. O profissional de saúde que tem uma máscara (couraça para tornar sua alma insensível e, assim, não ameaçada, pela realidade emocional do paciente) tem pouca eficácia na transformação subjetiva de seu paciente.

No processo de formação dos profissionais de saúde, este aspecto da relação terapêutica não é considerado. Pelo

contrário, há um preconceito contra a emoção e a intuição no trabalho em saúde e na discussão teórica dos problemas de saúde. As elevadas exigências de estudo técnico tendem a bloquear o investimento pessoal dos alunos em uma formação humanística. No entanto, a emoção e a intuição continuam fortemente presentes, de forma descontrolada e não discutida, no trabalho em saúde.

Se as ações espontâneas, intuitivas e emocionadas já fazem parte da rotina dos serviços de saúde e podem ter um impacto positivo na implementação do cuidado em saúde, a solução passaria então por um incentivo à sua expansão? A análise deste tipo de ação espontânea dos profissionais de saúde mostra, no entanto, como, em muitas situações, que ela tem gerado efeitos extremamente perversos. É frequente a referência pela população de casos de grosseria de que foram vítimas nestes acessos de espontaneidade dos profissionais de saúde. Grosserias, preconceitos, agressões físicas, humilhações, afirmações deturpadoras da realidade, medidas terapêuticas intempestivas e erradas têm causado medo em relação à utilização dos serviços de saúde. A agressividade pode ter efeitos muito destrutivos, principalmente para as pessoas mais fragilizadas. Fecha canais de relacionamento, impedindo o desenvolvimento institucional e a construção coletiva de ações mais complexas. Há, no Brasil, um certo culto da espontaneidade como se ela significasse, antes de tudo, autenticidade. Há ainda uma crença de que os sentimentos importantes, não expressos imediatamente, acabam gerando doença psíquica. Por estas razões, espontaneidades emocionadas e atitudes intempestivas tendem a ser bastante toleradas nos serviços de saúde e os seus efeitos perversos minimizados dentro de um pacto corporativo entre os colegas.

O homem contemporâneo começa a descobrir que, apesar de toda sua racionalização e de toda a sua capacidade de transformação da realidade material, continua a ser possuído por forças que estão além de seu controle consciente. Estas forças, que os antigos, na linguagem metafórica da religião, chamavam de demônios e deuses, não desapareceram. Têm apenas novos nomes. As suas presenças agitadas na alma, sem a devida consideração, conservam o homem contemporâneo em contínuo contato com inquietudes, apreensões vagas, complicações psicológicas e uma insaciável necessidade de pílulas, álcool, erotismo e trabalho. A alma humana é habitada por amorosidade, rancor, compaixão e ódio. As palavras e gestos espontâneos, emocionados e intuitivos podem manifestar o que Jung denominava de poderosos saberes arquetípicos acumulados na mente em toda evolução da humanidade ou comportamentos neuróticos extremamente destrutivos. Atitudes orientadas a partir de intuições e o fluir espontâneo de sentimentos, gestos e palavras podem, então, trazer à tona elementos extremamente positivos ou negativos para o trabalho em saúde. Já que este fluir é uma realidade significativa e com grande potencial, fica a pergunta: é possível elaborá-lo e aperfeiçoá-lo? Como fazer para desenvolver um coração inteligente ou a inteligência do coração? Este tem sido um desafio importante na busca de humanização da atenção à saúde.

O matemático, físico e filósofo francês, Blaise Pascal, já no século XVII, enfatizava a necessidade de se valorizar o desenvolvimento do espírito de fineza (*esprit de finesse*), cultivando uma atitude de sensibilidade aos outros e à natureza e de valorização da intuição, de forma a alimentar a ternura e o cuidado. Contrapunha-o à tendência, que já percebia forte em seu tempo, de predomínio do *esprit de géometrie* que prioriza o cálculo, a análise racional, o interesse e a vontade de poder.

Mas como desenvolver este espírito de fineza, esta capacidade de perceber as dimensões sutis da realidade de saúde e doença? Como desenvolver uma atitude afetiva cuidadosa para com estes aspectos? Com certeza este aspecto não é valorizado nos currículos da maioria dos cursos de formação dos profissionais de saúde, nem nos livros especializados que orientam seu trabalho.

A espiritualidade presente na Educação Popular

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

Ela, desde a sua origem, em meados do século XX, esteve muito ligada ao campo religioso, seja pela origem cristã de muitos de seus pioneiros, seja pela estreita ligação de suas práticas com as pastorais, principalmente da Igreja Católica, após o Golpe Militar de 1964. A partir dos anos 70, as igrejas cristãs, que conseguiram resistir à repressão política da ditadura, se tornaram espaços privilegiados de apoio às iniciativas de Educação Popular e, conseqüentemente, de delineamento de suas características. No mais famoso livro de Paulo Freire — *Pedagogia do Oprimido* —, escrito em 1968, as marcas desta espiritualidade já aparecem, em muitos momentos, em afirmações como: *“a fé no homem é o pressuposto do diálogo”* ou *“sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”* (FREIRE, 1979). Em escritos e depoimentos posteriores, ele assume com muito mais veemência a importância da religiosidade em seu pensamento. No entanto, a produção acadêmica sobre Educação Popular, refletindo o dualismo da

ciência que divide o mundo em dois (o empírico e o espiritual ou, no dizer de Descartes, a natureza, de um lado e a graça em teologia do outro) (DUROZOI e ROUSSEL, 1996, p.141), tendeu a ver a associação com o religioso como circunstancial. A religiosidade presente na maioria das práticas de Educação Popular seria apenas a linguagem de expressão possível, naquela cultura e naquele contexto político repressivo. A religiosidade presente em autores, como Paulo Freire, também foi percebida como peculiaridade de suas personalidades não aplicáveis à estrutura do pensamento e prática pedagógica da Educação Popular.

Não se quer, com isto, afirmar o caráter religioso da Educação Popular, mas sim que a forte presença da dimensão religiosa em suas práticas e na formulação de alguns dos pioneiros de sua sistematização teórica indica uma característica epistemológica de suas práticas que grande parte da reflexão sociológica e pedagógica não conseguiu captar. Se entendemos a religiosidade como a forma mais utilizada pela população para expressar e elaborar a integração das dimensões racional, emocional, sensitiva e intuitiva ou a articulação das dimensões conscientes e inconscientes de sua subjetividade e de seu imaginário coletivo, esta sua forte presença significa um avanço em seu método de perceber e tratar as interações entre educador e educando em relação ao pensamento sociológico e pedagógico, ainda preso ao paradigma modernista que continuava dominante no final do século XX. Significa que a centralidade do diálogo no método da Educação Popular não se referia, nas suas práticas pedagógicas, apenas à dimensão do conhecimento e dos afetos e sensações conscientes, mas também às dimensões simbólicas do inconsciente presentes nas relações sociais. Nas práticas de Educação Popular conduzidas numa linguagem religiosa, dimensões inconscientes participam explicitamente de forma

central dos diálogos que se estabelecem, através das metáforas das histórias míticas e dos símbolos da liturgia. Assim, o questionamento maior do saber popular, tão valorizado nas práticas de Educação Popular, ao pensamento moderno não está nos conhecimentos inusitados e surpreendentes que expressa sobre as estratégias da população adaptar-se à realidade onde vive, mas na sua forma de estruturar o conhecimento de uma forma que integra dimensões racionais, intuitivas e emocionais. Seu maior ensinamento para os profissionais de formação científica, que com ele interagem, é epistêmico, ou seja, questiona o paradigma ou o modelo geral como o pensamento tem sido processado na produção e estruturação do conhecimento considerado válido pela sociedade moderna. Ele não está submetido à ditadura do saber aprendido conscientemente e logicamente estruturado. Inclui e se articula com o saber que brota do corpo e que utiliza estados de inebriamento e excitação para se estruturar. Isto não foi captado pela maior parte da reflexão teórica sobre Educação Popular que se construiu.

A convivência intensa de alguns profissionais de saúde com as classes populares e os seus movimentos tem-lhes ensinado um jeito diferente de conduzir seus atos terapêuticos. Aprendem a romper com atitude fria dominante no modelo da biomedicina e passam a criar um vínculo emocional com as pessoas cuidadas que gera um estado de alma aberto para ser afetado profundamente por elas. Este envolvimento com as pessoas cuidadas desencadeia intuições que são acolhidas e colocadas em operação no trabalho em saúde. Vai-se, com o tempo, adquirindo uma confiança neste agir orientado também pela emoção e a intuição. Aprende-se a valorizar percepções sutis dos sentidos. Vai-se também aprendendo a manejar, de forma equilibrada, a relação entre a razão, a emoção e a intuição na estruturação do gesto terapêutico. A intuição traz

à tona saberes produzidos nas estruturas arquetípicas do processamento mental inconsciente que foram descobertos por Jung, permitindo acessar saberes acumulados durante todo o processo histórico de construção da espécie humana que são herdados por todos pela genética e pela assimilação de elementos simbólicos da cultura.

Justamente por este aprendizado junto às classes populares propiciado pela convivência, têm sido os profissionais e pesquisadores do movimento da Educação Popular em Saúde que vêm tomando a frente de trazer o debate sobre o tema da espiritualidade no trabalho em saúde para o campo da saúde coletiva no Brasil.

Mas por que a mentalidade religiosa tem se mostrado tão presente na cultura das classes populares latino-americanas? O sociólogo chileno Cristian Parker afirma que o processo de modernização industrial, comandada pela lógica da ciência e da racionalidade técnica nos Estados Unidos e na Europa Ocidental (e também em bolsões de prosperidade da América Latina), resultou no que se pode chamar de um conforto mínimo para a maioria da população destas regiões do mundo (VALLA, 2001). O relativo sucesso deste processo de modernização gerou o fenômeno da secularização, afastando o imaginário social da forma religiosa de organizar a subjetividade. Nestes locais, o discurso da modernidade foi incorporado fortemente até mesmo entre as classes populares. Já o processo de modernização na América Latina não teve um efeito claramente positivo para a maioria da população. Pelo contrário, aumentou enormemente a desigualdade e a percepção de subalternidade. Por esta razão o processo de substituição da mentalidade religiosa por uma visão centrada na razão e na lógica científica foi muito menor. Apesar das intensas mudanças econômicas e sociais em países como o Brasil, a população continua com uma visão religiosa

muito profunda. Para ele e outros pesquisadores, a religião popular é uma das características mais importantes da cultura das classes populares latino-americanas. Ela é a forma particular e espontânea de expressar os caminhos que as classes populares escolhem para enfrentar suas dificuldades no cotidiano. A religião popular é um saber e uma linguagem de elaboração e expressão da dinâmica subjetiva, parte da cultura popular, em que a população se baseia para buscar o sentido de sua vida. Cria uma identidade mais coesa entre os grupos sociais, ajuda a enfrentar as ameaças e a ganhar novas energias para encarar a luta pela sobrevivência e pela alegria. É uma forma de resistência cultural ao modo de vida que a elite lhes quer impor. Assim, a questão religiosa das classes populares não pode ser vista como uma questão tradicional e arcaica. O importante não seria constatar a importância da religião para as classes populares, mas a sua dinâmica de transformação que a faz uma resposta atualizada e renovada às intensas transformações sociais que estão acontecendo. É um instrumento de resistência à lógica da modernidade que ampliou a desigualdade e a injustiça. Uma estratégia de sobrevivência, em que a busca do sobrenatural tem a ver com a solução de problemas imediatos e cruciais e não com o investimento na vida após a morte.

Muitas das resistências dos intelectuais progressistas em valorizar a dimensão religiosa da população se devem à percepção de tratar-se de um campo marcado pela dominação de uma hierarquia religiosa que tem se mostrado historicamente bastante autoritária e dogmática, bem como vinculada frequentemente ao poder político e econômico. Mas a importância da religiosidade na vida da população parece se dar, não por uma identificação com estas hierarquias religiosas, mas pelo papel que ela assume na sua vida cotidiana. E há grandes diferenças entre a religiosidade popular e aquela difundida

oficialmente. A religiosidade popular, como toda prática humana, é povoada de contradições e ambiguidades, de conformismo e resistência. A superação de suas dimensões negativas é um desafio a uma Educação Popular que a problematize. Mas para isto, é preciso que se entenda a complexidade simbólica de suas práticas.

Neste sentido, a ênfase no conceito de espiritualidade, ao invés de religiosidade, pode ajudar a desbloquear resistências, uma vez que se refere a práticas não necessariamente ligadas às religiões. É um conceito que ressalta principalmente a dinâmica de aproximação com o eu profundo que não corresponde necessariamente aos caminhos padronizados difundidos pelas hierarquias religiosas tradicionais. Mesmo líderes religiosos, como Boff (1999, p.21), afirmam que o decisivo não são as religiões, mas a espiritualidade subjacente a elas. Assim, a priorização do conceito de espiritualidade tem um papel inclusivo em uma sociedade que tende para a diversidade cultural. E salienta a dimensão de vivência em detrimento da dimensão formal de ligação ou não com as instituições religiosas que, até há pouco, era mais valorizada.

Desde 1974, estou envolvido com o movimento da Educação Popular no Brasil. Algumas destas reflexões começaram a ser feitas por mim, a partir de uma conversa, em 1981, com o padre Celestino Grilo que trabalhava comigo na pastoral dos direitos humanos, no interior da Paraíba. Ele afirmava que muitos intelectuais, colaboradores das iniciativas educacionais da Diocese de Guarabira, desvalorizavam a religiosidade presente nos grupos. Aceitavam-na apenas como estratégia de inserção no meio popular, pois a Igreja era ali a única instituição que dava suporte ao trabalho educativo junto às classes populares daquela região rural. Recorriam à linguagem religiosa de forma utilitarista apenas para terem

acesso à população e serem ouvidos. Sonhavam com o dia em que poderiam assumir a problematização das questões sociais de forma direta, objetiva e racional, sem ter que recorrer aos “volteios” da religiosidade. Ele notava, no entanto, que quando estes intelectuais organizavam iniciativas educativas, discutindo os problemas da população sem deixar espaço para ritos, comemorações, orações e dinâmicas reflexivas feitas de forma afetiva, os trabalhos não prosperavam.

O significado da valorização da espiritualidade para a Educação Popular

A luta social pressupõe fé coletiva, ou seja, entregar-se, correndo riscos, com firmeza, determinação e muita esperança a um projeto coletivo que é incerto, pois seus resultados não estão assegurados pela consideração lógica dos dados da realidade presente. O trabalho coletivo, voltado para a emancipação, significa investir na conquista do que está além da organização social presente. É arriscar transformar um sonho e uma esperança em uma realidade futura. O que leva os indivíduos e os seus grupos a correrem tanto risco (inclusive de suas próprias vidas) e a deixarem, de lado, situações de certo comodismo para se dedicarem a projetos tão incertos? A projetos que, muitas vezes, parecem ser ridículos e impossíveis para a comunidade a que pertencem? De onde vem esta teimosia que tem transformado a humanidade? Esta formidável insensatez humana não pode vir apenas vir da elaboração racional dos fatos presentes, pois ela contraindicaria muitas destas iniciativas.

Diante de um mundo tão opressivo para as classes populares em que as transformações vão ocorrendo em um ritmo muito rápido, sem que se tenha informações claras que lhes permita se situarem, há uma forte tendência de tudo parecer

caótico. O turbilhão de emoções, instigadas pelas repetidas situações de opressão, provocam intensa confusão mental. Pequenas calamidades se repetem. Iniciativas de sair da rodaviva de opressões são repetidamente frustradas pela dinâmica impessoal do capitalismo e parecem ser insignificantes. Dados da realidade comumente parecem indicar para as classes populares estarem em um “beco sem saída”. Neste contexto, o desânimo (e até o desespero) é um grande risco. O que faz este povo ter, neste contexto, a *esta estranha mania de ter fé na vida* como canta Milton Nascimento, em sua música “Maria”?

A luta social se sustenta na abertura e atração do ser humano para o infinito, a transcendência, apesar de marcado por tantas limitações no seu corpo, na sua inteligência e na sua capacidade de afeto. É um ser enraizado em um determinado local, tempo e contexto social e cultural. Ser submetido a situações de opressão e miséria, mas capaz de um olhar crítico que o torna inconformado e, por isto, em contínuo movimento de protesto, movido por uma vitalidade surpreendente que o impulsiona a transcender, ir além das realidades consideradas naturais. No início, um protesto individual. Mas se percebe que há algo a ser feito para o qual sozinho não se tem condição de levar adiante. A transcendência, no sentido aqui assumido, é este elã vital presente no ser humano, fonte de sua garra teimosa para a luta social.

A espiritualidade, a arte e o saber de tornar o viver orientado e impregnado pela experiência da transcendência, é fundamental para o fortalecimento dos movimentos sociais. As pessoas do meio popular repetidamente afirmam encontrar em sua religiosidade a fonte do ânimo para se manterem empenhados na busca de uma vida mais digna e feliz apesar das situações profundamente opressivas em que se encontram.

E para estranhamente se manterem com um encantamento diante da dinâmica da vida.

A complexidade das realidades políticas faz com que a discussão da melhor estratégia a ser tomada tenda a se tornar um debate sem fim. Há sempre novas perspectivas de análise ainda não consideradas para a avaliação de determinada situação. Mas a luta política exige a ação de lideranças, individuais ou coletivas, que tenham a coragem de assumir posições com uma firmeza que a simples consideração lógica e racional não permitiria. Coragem de decisão em situações de tanto risco. O que orienta a firmeza destas lideranças diante de tantas possibilidades de posicionamento? A convivência com várias lideranças de movimentos sociais tem mostrado que estas pessoas são extremamente intuitivas. Aprenderam a lidar de forma sábia com o processamento subjetivo, em grande parte inconsciente, de tomada de decisão, integrando racionalidade, intuição, emoção e acuidade de percepção. A partir de experiências de sucesso e fracasso, em grandes e pequenos embates, vão aprendendo a refinar a forma e a dose como integram estes quatro elementos da elaboração subjetiva. Decidem, instigados pela emoção, mas são zelosos no cultivo, por caminhos próprios e diferenciados, de estados mentais em que suas intuições possam aflorar de forma mais intensa e menos influenciada por sentimentos dominantes no ambiente próximo. Referem-se com frequência à religiosidade como instrumento central neste processo de tomada de decisões.

O vislumbre, que o estado alterado da consciência cultivado pela espiritualidade propicia, tem se mostrado fundamental para muitas lideranças de movimentos sociais buscarem percepções simbólicas que deem conta de compreender sinteticamente as situações sociais complexas e, até mesmo, confusas em que estão submetidas, gerando

orientações e sentidos para suas lutas. Faz parte da luta a ousadia de questionar os sentidos e as explicações consolidados no discurso dominante. A elaboração teórica necessária ao enfrentamento não se restringe à busca de estratégias mais eficazes e à construção de conhecimentos que contraponham à ideologia dominante, mas também na construção simbólica de sentidos que comuniquem sinteticamente a nova perspectiva social buscada. Este é o campo de elaboração da inteligência espiritual.

A importância do que usualmente se denomina de força carismática de lideranças políticas na mobilização de iniciativas coletivas está correlacionada à capacidade de conectarem as suas atitudes com dimensões profundas da subjetividade, o que pode ser ilustrado por exemplos recentes, como Gandhi, Martin Luther King, Dalai Lama e Betinho.

O contato com o eu profundo, cultivado pela espiritualidade, tem se mostrado também importante para estas lideranças como fonte de mobilização de energia e ânimo nas situações afetivamente tão adversas como ocorre no enfrentamento político. Na luta, há agressões, disputas pessoais, críticas duras, conquista de uma visibilidade social que desperta vaidade e inveja, perda de amizades, instigação de intensas vontades adormecidas de poder, adulações sedutoras, emergência de ódios e uma série de outras situações emocionais que agitam e confundem quem está envolvido. São situações sempre novas que, em alguns momentos, surgem num ritmo alucinante, exigindo uma maturidade afetiva muito grande. Nem sempre há tempo para que estes intensos sentimentos revoltos se decantem com tranquilidade. Muitos enfrentamentos se esvaziam pelo desânimo que toma conta dos participantes ou pelos atritos afetivos que dividem o grupo. É muito difícil, como orientava Che Guevara, combater sem perder a ternura. Inúmeros

líderes políticos têm ressaltado o papel da espiritualidade como instrumento central de alinhamento emocional capaz de manter a atenção focada no centro da luta e nos objetivos principais sem se dispersar com o que é periférico e, ao mesmo tempo, atento a detalhes sutis importantes. Ressaltam também ser instrumento de, diante das perdas e desgastes emocionais, manter o ânimo para a luta e a vibração que irradia e mantém a coesão do grupo. As técnicas de meditação e oração das diversas tradições religiosas são repetidamente mencionadas por eles como centrais na estruturação de suas ações. No oriente, os templos budistas e taoístas eram, com frequência, locais privilegiados de formação dos guerreiros.

Se a espiritualidade é importante na sustentação da luta social, a luta também é caminho de desenvolvimento espiritual. As pessoas, que acreditam na possibilidade do mundo vir se tornar diferente, de forma a contemplar os sonhos de seu grupo social, e investem na sua construção, ficam atentas para a realidade buscando sinais, pistas e alianças, que inicialmente não se manifestam de forma clara. É preciso aguçar a percepção sensorial, a intuição, a sensibilidade emocional e a razão. A luta motiva o aprendizado. Dá sentido ao estudo. O caráter indefinido do enfrentamento incentiva a valorização e integração das várias capacidades de elaboração subjetiva. A emoção e as prementes exigências do processo criam forças capazes de quebrar o modelo dominante de construir conhecimento que procura analisar a realidade, desvalorizando a experiência, olhando-a de longe para tentar um saber descontaminado das complicações e tortuosidades humanas. No furor do embate, se cria um saber lambuzado de suor, lágrima e paixão. A mobilização emocionada da mente, centrada no objetivo da luta, vai elaborando de forma rápida as novas informações, sentimentos, sensações e intuições que chegam em um ritmo, muitas vezes, alucinado, sem tempo

de uma consideração lógica e cuidadosa. Vai se descobrindo, através de pequenas vitórias, a potência deste tipo de elaboração que acontece, de forma em grande parte inconsciente, na mente disciplinada e mobilizada em torno de objetivos assumidos com garra.

A imagem do guerreiro da antiguidade, armado com sua espada e seu escudo, em batalha junto com seu exército, é exemplar. Seu braço está cansado, já não suporta a espada. Tem ferimentos que doem e despertam pavores de morte. O inimigo o ameaça, amedronta e insulta das formas mais diversas. Na mente ressurgem conflitos de antigas disputas na tropa e mágoas a respeito de velhas frustrações. Mas sua sobrevivência depende da capacidade de se manter centrado na luta, relegando para segundo plano estas dispersões, conseguindo mobilizar motivações interiores que gerem energias capazes de superar as crescentes limitações físicas. Ao mesmo tempo, precisa estar atento aos sinais mais sutis que podem indicar a aproximação de uma espada inimiga. Sua mente precisa estar alerta para saber, no momento adequado, inverter a estratégia de luta. Tudo é muito rápido. Precisa confiar numa elaboração que ocorre para além de sua razão, capaz de desencadear gestos de defesa, ataque e comando que sua consciência apenas assiste. É individual e coletivo, ao mesmo tempo. Precisa se sentir conectado a sua tropa e age intuitivamente a ela ligado. Sem esta elaboração integrada do corpo, da mente e do coletivo não é um grande guerreiro.

A luta instiga. Provoca. No embate, a emoção da luta faz emergir forças interiores que não se conhecia. Revela dimensões importantes do eu profundo. Isto, acontecendo coletivamente, gera experiências marcantes. Numinosas. Uma transcendência coletiva se revela. Nas artes marciais se sabe que só a luta forma o guerreiro, porque é preciso antes ter esta experiência. Não basta

saber todas as técnicas de luta. O guerreiro é o que consegue, no momento da luta, integrar os ensinamentos recebidos em gestos impulsionados pela emoção e guiados pela intuição que é muito mais ágil que a razão. É aquele que consegue criar um estado mental capaz de deixar seu corpo expressar-se guiado por seu eu profundo, tornando-o uma unidade integrada. Do mesmo modo, a formação do cidadão, ator social ativo, militante, exige a passagem pela luta social, onde se vive uma experiência, ao mesmo tempo pessoal e coletiva, que marca e inaugura uma nova subjetividade. Não é apenas uma questão de um aprendizado de conteúdos sociais, como usualmente é ressaltado. É uma nova atitude de alma que as análises teóricas não têm conseguido revelar, talvez pela não valorização de conceitos que expressem esta emoção profunda integradora da mente e do corpo, como o da espiritualidade.

A espiritualidade não se desenvolve, portanto, apenas em processos isolados de interiorização. A entrega apaixonada ao enfrentamento dos problemas da vida, de forma aberta à interação com o diferente, é fonte de desenvolvimento espiritual.

A vivência grupal, nestas situações de enfrentamento, adquire uma emoção e uma intensidade que torna uma referência para os sonhos pessoais de uma sociedade solidária e fraterna. A sensação de unidade social, que se vive em grandes marchas, passeatas, grandes debates, atos coletivos de protesto e celebrações do movimento, representa uma experiência momentânea, mas concreta, da situação de solidariedade social buscada. É um anúncio antecipado da possibilidade real do projeto coletivo buscado. A mobilização emocional e as necessidades concretas de colaboração provocadas pela luta criam relações de companheirismo entre os participantes do movimento que vão minando a cultura individualista dominante. Estabelecem-se diálogos sobre estratégias, análises conjunturais,

sonhos, medos, sentimentos emergentes, leituras e visões de mundo que tornam o movimento em uma grande escola onde é superada a dicotomia entre conhecimento e emoção no processo de elaboração do novo saber. Experimenta-se a força criativa do processo coletivo na produção de saber. É a introeção profunda e encantada desta experiência da força criativa coletiva, mais do que os saberes estruturados aprendidos, que torna muitos militantes da Educação Popular insistentes crentes nos processos educativos coletivos. Experiências solidárias pequenas abrem perspectiva para a imaginação possibilidades de solidariedade mais audaciosas.

Educadores populares reiteradamente referem-se a experiências fundadoras, em que vivenciaram a força criativa do trabalho coletivo, para explicar sua condição de educadores. Elas, ao serem narradas, evocam mais emoções do que saberes claramente decodificados. Expressões tiradas da linguagem religiosa, como sensação de intensa comunhão, são comumente utilizadas para descrever estas experiências. A comunhão vivida seduz, alimenta o sonho e anima a luta. Gera uma satisfação profunda que se torna uma referência para outras buscas. A vivência grupal no movimento é assim, muitas vezes, um ritual de vivência espiritual semelhante a rituais religiosos. As primeiras experiências de participação em movimentos de lutas sociais, referidas com reverência pelos educadores populares, ao contarem sua trajetória pedagógica, podem, portanto, serem vistas como os rituais de passagem descritos pelos antropólogos em muitos grupos étnicos. Educam, comemoram e se tornam símbolos que marcam e anunciam uma passagem de vida importante: de trabalhadores alienados movidos pelo sonho de consumo a atores sociais ativos; de indivíduos para cidadãos.

Para os profissionais de saúde e intelectuais, em geral provenientes de grupos sociais com melhor condição econômica,

esta experiência de comunhão em práticas de Educação Popular tem ainda uma outra dimensão, pois é também, usualmente, uma experiência de encontro com a pobreza. Frequentemente se refere ao trabalho com os pobres como algo dependente de um altruísmo, uma dedicação abnegada. Esta, no entanto, não é o que marca a experiência de um grande número de educadores populares em que, na verdade, são tocados por um fascínio com o surpreendente dinamismo e vitalidade presente no mundo da pobreza quando se cria espaço para uma relação desarmada e igualitária. Este encontro muito mais seduz do que convoca para um dever de apoiar, o que ajuda explicar a sempre renovada chegada de novos militantes para tarefas aparentemente tão pesadas. Este aspecto faz parte da cultura ocidental de trabalho social e tem sido pouco analisado, talvez pela rejeição da consideração de elementos religiosos pela maioria das ciências. A história da figura mítica de São Francisco de Assis (foi escolhido, em 1999, na Europa, como a maior personalidade do II Milênio) é exemplar neste aspecto.

Ele, nascido no final do século XII, era filho de um abastado comerciante italiano, fazendo, então, parte da burguesia nascente. Teve uma juventude de muitas festas e despreocupação. Mas, de repente, seus amigos começaram a notá-lo muito quieto. Eles lhe perguntam: *“Você sempre era o líder das nossas festas, das nossas cantorias noturnas, por que agora você se retira?”* Ele responde: *“Encontrei uma dama maravilhosa, lindíssima, brilhante! Estou enamorado, apaixonado por ela e tenho dor de amor...”* Eles voltam a perguntar: *“Qual foi a menina que você encontrou?”* Francisco lhes responde: *“Encontrei a Dama Pobreza, a Senhora Pobreza. Fiquei tão fascinado que vou abandonar tudo para fazer o sponsório com a Dama Pobreza”*. Seu encontro com a transcendência se deu através da pobreza e particularmente com os leprosos. Em seu tempo, os leprosos

eram símbolo do pecado e totalmente rejeitados. Andavam com uma campainha dependurada no pescoço para alertar às pessoas que era necessário se afastarem, pois estavam chegando. Durante suas frequentes crises, buscava o acolhimento dos leprosos para se recompor. O cristianismo assume importância maior em sua vida a partir da sua relação com a pobreza e os doentes (LELOUP e BOFF, 1997). A importância da experiência numinosa do brilho precioso encontrado na relação igualitária com a pobreza e a doença é repetidamente referida por educadores populares quando se cria um ambiente de comunicação em que dimensões, que eles consideram sagradas, podem ser expressas. Sagrado, segundo ANDRÉ e FERRY (1999), é aquilo por que, se necessário, se dispõe a sacrificar a própria vida.

Esta forma de perceber os pobres e os doentes inaugura um outro tipo de relação para com eles que rompe com a tradição da filantropia burguesa e do trabalho social tradicional que se condoem com a sua situação de sofrimento, mas os veem como carentes e, por isto, funda uma relação de ajuda unilateral. É a piedade. Nesta perspectiva, é difícil haver diálogo profundo entre quem ajuda e quem recebe que tende a ser visto apenas como recebedor. Quando há diálogo nesta situação, ele tende a ser uma estratégia pedagógica para convencer ou levar ao carente a informação que se acredita ser importante para sua salvação. A percepção de brilho e novidade fascinantes nos pobres e doentes abre a mente de quem deles se aproxima, motivado pela compaixão, para uma atitude reverente de escuta. Cria uma conexão entre os seres em que a dor e a alegria de um repercute no outro como se fosse em si mesmo, apesar dos seus sistemas nervosos não estarem conectados. Cria uma solidariedade que parece nascer das próprias entranhas. Trata-se de uma realidade, usualmente ironizada por quem acredita se guiar apenas pela razão lógica, mas que é uma experiência

frequentemente relatada na sociedade, apesar de nem sempre ser ressaltada.

O encantamento com o pujante vigor humano, que de forma surpreendente se manifesta em situações tão precárias e torna estas pessoas pobres e doentes tão fascinantes, é base para um diálogo que torna o trabalho social num espaço de construção de elementos novos e fundamentais para uma sociedade justa e vigorosa. Aponta para um conceito de justiça social diferente do habitualmente referido entre as pessoas envolvidas nas políticas sociais que enfatizam a superação das desigualdades sem valorizar as importantes contribuições proporcionadas pelo diálogo entre setores tão desiguais para a construção de uma sociedade alegre e solidária. Uma justiça que, além de superação das opressões, pretende revitalizar e questionar as estruturas sociais pelos questionamentos, inovações e vigor que os oprimidos portam.

Funda também uma ética em que o dever e a obrigação de ajudar, de amar e de lutar é substituída pela paixão e o encantamento de ajudar, de amar e de lutar. O trabalho social passa ser conduzido sobretudo pelo enlevo amoroso, tornando-se espaço de um encontro em que amados e amadas se transformam afetivamente, racionalmente e corporalmente. E geram filhos. Encontro capaz de satisfazer uma existência. Espaço de descobertas e reconstrução mútua. Lugar de aventuras. Montanha russa de emoções, com raivas, surpresas, alegrias, desprezo e paixão. Neste contexto, os gestos e palavras ganham um colorido afetivo que muda totalmente seu significado. Os resultados são outros. Os frutos surpreendentes alimentam ainda mais o fascínio amoroso com a relação. Esta perspectiva de trabalho social, apesar de parecer para muitos uma idealização poética irreal, é concreta e fundamental para compreender muitos dos atores que historicamente vêm se dedicando, com

as contradições e inconstâncias inerentes a todo ser humano, à educação e à saúde. É interessante como a ênfase racional e material do discurso científico dominante tem impedido ou desqualificado a explicitação desta atitude de relação regida pelo enlevo amoroso, tão presente na prática concreta de trabalhadores sociais. Tornou-se deselegante e inadequado falar de motivação amorosa nas discussões acadêmicas sobre políticas sociais.

Esta perspectiva ética de relação com os oprimidos e doentes é fortemente alimentada na América Latina pelo cristianismo, apesar do discurso de setores importantes da hierarquia de muitas igrejas cristãs apontarem em outra direção. Parte significativa da hierarquia clerical, com o intuito de criar uma comunidade religiosa submissa a uma doutrina unificada, muitas vezes tem estruturado e propagado um discurso para a massa de fiéis que frisa a obediência doutrinária e uma ética do *dever* de amar e ser solidário. A experiência mística da entrega ao embebedamento amoroso, que pulsa na alma humana, é libertária e geradora de autonomia pessoal diante das doutrinas e do poder estabelecido. Por isto tem sido pouco incentivada, sendo, algumas vezes, até mesmo reprimida, pela hierarquia eclesial. Grandes místicos do cristianismo, inclusive São Francisco, foram perseguidos por setores da hierarquia das grandes igrejas cristãs, com sua ênfase na obediência às normas doutrinárias. Este discurso clerical, centrado na obediência à doutrina, tem sido percebido por grande parte dos intelectuais como a realidade do cristianismo. Mas, no cristianismo vivido pelas classes populares circulam fortemente outras leituras que vêm sendo, até mesmo, motivo de preocupação e iniciativas de controle por parte de muitos setores da hierarquia das igrejas cristãs. As palavras dos textos dos Evangelhos, onde está bastante presente a ênfase na entrega e na potência do

enlevo amoroso, bem como o combate a uma religiosidade formal centrada na regra e no dever, circulam, apoiadas por várias lideranças religiosas, e inspiram de forma independente ao discurso doutrinário da hierarquia cristã tradicional.

Esta perspectiva de trabalho social encantada com a surpreendente e vigorosa criação, capaz de emergir das relações humanas profundas e dialogadas, tem outras importantes consequências. São habituais situações de intenso conflito e divisão entre os ativistas sociais por causa de suas diferentes concepções políticas. A polêmica acirrada em relação ao projeto de sociedade que deveria orientar o trabalho social tem se mostrado causa importante de esvaziamento de muitas iniciativas. Mas se a motivação maior for o investimento no processo criativo livre que se constrói nos espaços educativos, acreditando na sua potencialidade de fazer manifestar a transcendência de forma inesperada e imprevisível, há uma relativização da importância da discussão de detalhes projeto político utópico buscado. Estes projetos e teorias passam a ser encarados apenas como referência importante, por orientarem os gestos iniciais de cada ator. Mas sua centralidade é deslocada para a discussão metodológica de como assegurar a manifestação das vozes profundas da diversidade dos envolvidos no processo e principalmente daqueles mais fragilizados. A ênfase passa a ser o processo criativo, sempre surpreendente, e não o projeto racional prévio. Acredita-se que a construção política de uma sociedade futura mais justa e feliz é resultado da interação, por caminhos imprevisíveis, de atores sociais carregados de potencialidades misteriosas, desconhecidas até mesmo por eles próprios, cria-se um desapego aos projetos iniciais de cada um, pois se sabe que a novidade germinada neste processo carregado de emoção supera em muito as limitadas capacidades da razão e da ciência. As ciências sociais e humanas representam

contribuições fundamentais, mas não esgotam o mistério da vida. Cria-se, assim, uma certa tranquilidade capaz de acolher e alegrar com a diferença. Nesta perspectiva, o companheiro que pensa diferente deixa de ser visto como obstáculo. A intolerância à diferença e a falta de abertura ao processo de livre criação passam a ser vistos como os maiores empecilhos.

Palavras e gestos, que nascem conectados com o eu profundo, vêm carregados de uma emoção e uma vibração que impactam e proliferam de forma diferente. Na luta política, eles resultam em um tipo de eficácia que muitas vezes surpreende. A sociedade está cansada e irritada com a falta de autenticidade das lideranças políticas. A incoerência entre suas ações públicas e vida pessoal tem esvaziado a mobilização para iniciativas coletivas. Autenticidade gera respeitabilidade social, apesar de levar a explicitação de dúvidas, emoções ambíguas e indecisões momentâneas que contrariam as exigências do marketing político necessário para vitórias à curto prazo. Mas se o investimento político maior, muito mais que a obtenção de vitórias imediatas, é a criação de espaços radicalmente democráticos de construção política onde a transcendência humana possa se manifestar de forma plena e surpreendente na vida social, o cultivo da autenticidade nos movimentos sociais se torna prioritário. As tradições de espiritualidade, na medida em que são arte e saber de autoconhecimento, podem contribuir na construção coletiva de ações políticas profundamente autênticas e mobilizadoras nos movimentos sociais.

A espiritualidade aprendida na luta dos movimentos sociais, ao resgatar a dimensão coletiva e histórica da transcendência, tem também um significado pedagógico para uma certa tendência de ordenação da vivência da espiritualidade de uma forma mais individualista que vem sendo muito difundida e que encontra grande sintonia com a ideologia dominante no

capitalismo. A espiritualidade da luta e do engajamento social contribui ao mostrar que o desenvolvimento humano está limitado pela forma como a sociedade está organizada. Para a transcendência pessoal poder se manifestar amplamente é necessário também investir na transformação das estruturas políticas e econômicas da sociedade que constroem as possibilidades de desenvolvimento individual. E a luta política gera processos de autoconhecimento importantes por revelarem para a coletividade envolvidas dimensões pouco conhecidas da alma humana. O pensamento marxista, apesar da oposição de Marx à vida religiosa, contribuiu muito para o desenvolvimento, no mundo contemporâneo, desta *espiritualidade engajada* através de sua crítica à ênfase absoluta de muitas tradições religiosas no desenvolvimento individual como estratégia de emancipação humana, bem como à convivência de muitas igrejas com a manutenção de estruturas econômicas e políticas de exploração que constroem fortemente as possibilidades de desenvolvimento espiritual de cada cidadão. O desenvolvimento das potencialidades humanas depende, não apenas de um processo de autoconhecimento, mas de mudanças na estrutura de organização da vida social.

Para a tradição do pensamento sociológico marxista, a ênfase na compaixão entre as pessoas como caminho de superação da injustiça social tende a esvaziar a luta política. A compaixão está voltada para o particular e não para o geral. O marxismo enfatiza justamente a centralidade da luta para a transformação das estruturas sociais organizadoras do modo de produção e distribuição da riqueza, que é uma luta geral, orientada principalmente por análises racionais da realidade. Criou-se, assim, uma separação entre a compaixão e ação política racionalmente orientada, que explica parte dos usuais conflitos entre as várias tradições religiosas e o marxismo.

Desde o final do século XIX, começa a se desenvolver na França, dentro do catolicismo, uma corrente crítica anticapitalista, atraída pelo socialismo (LÖWY, 2000, p.231). Intelectuais como Charles Péguy (1873 – 1914), Simone Weil (1909 – 1943) e Jacques Maritain (1882-1973) foram importantes neste processo. Durante a II Guerra Mundial (1939 – 1945), quando comunistas e cristãos se uniram na França na dura e demorada resistência contra o nazismo, este diálogo se intensificou. Movimentos, como dos padres operários e a Ação Católica, expressam este diálogo. Como a França teve uma grande influência cultural sobre o Brasil, estas reflexões e movimentos tiveram grande impacto na intelectualidade cristã brasileira e se difunde socialmente principalmente através do movimento da Ação Católica e, em particular, por seu setor universitário, a JUC (Juventude Universitária Católica). A teologia da libertação latino-americana é a expressão mais avançada desta tentativa de integração entre o cristianismo e marxismo.

No Oriente, durante a Guerra do Vietnã (1959 – 1975) entre o movimento comunista e forças francesas e, depois, norteamericanas, monges budistas passaram a assumir posições políticas firmes em defesa da paz, passando a incorporar reflexões da teoria sociológica em sua ação. Sob a liderança do monge Thich Nhat Hanh, que se exilou na França, surge o denominado *budismo engajado* (KOTLER, 1996), uma expressão do esforço de integração entre a ação social orientada pela compaixão e o agir político orientado pelo conhecimento sociológico, bem menos marcada pelo pensamento marxista do que a teologia da libertação.

A Educação Popular se constitui extremamente marcada por este esforço teórico e por movimentos sociais voltados para a construção a uma sociedade mais solidária e justa em que se supere a separação entre a ação fundada na razão

(teorias sociais) e a paixão (compaixão). Desenvolve reflexões e práticas de ação social e luta política em que a paixão se mostra motivadora da razão e a razão orientadora da paixão.

Uma educação em saúde para além da intenção

No trabalho em saúde, é enorme a necessidade de um diálogo mais profundo que inclua a emoção a razão e a percepções simbólicas. Os doentes e os grupos submetidos a situações de risco e sofrimento tendem a estar muito conectados com as dimensões inconscientes da existência. Costumam estar passando por um intenso processo de tomada da inconsciência. Em consequência, estão muito carentes de orientações objetivas que não os deixem se perder nas tempestades emocionais interiores. O profissional, aberto para a importância destas dimensões inconscientes do existir, pode usufruir do aprendizado que torna o trabalho em saúde tão fascinante e humanizador: o contato com a intensa vitalidade e o formidável dinamismo de processamento de sentidos e estratégias presentes na interioridade profunda do ser humano. Para isto, precisa se aproximar dos doentes não apenas como conselheiro, mas também como aprendiz. A experiência do outro, exposta e desnudada tão radicalmente pela crise, questiona e mobiliza. O desamparo do paciente fala dos desamparos interiores do próprio profissional, ajudando a evidenciá-los e, posteriormente, a entendê-los. Os mistérios do outro evocam a percepção dos próprios mistérios. O trabalho em saúde expõe o profissional a um fluxo de perturbações que exige uma grande capacidade de elaboração. A espiritualidade prepara para esta exposição e elaboração, evitando que as perturbações resultem em fechamentos e criação de mecanismos de defesa capazes de impedir novas relações profundas.

O encanto do trabalho em saúde, que continua atraindo crescente levas de estudantes apesar de sua perda de status econômico, passa por esta possibilidade do profissional ter acesso a dimensões inusitadas da vida humana. Acompanhar a força surpreendente da vida, a sua transcendência, se manifestar em situações de crise, em que a precariedade é a marca maior, é extremamente gratificante principalmente quando se percebe que a própria atuação profissional foi significativa no processo. Assemelha-se à posição do artista vendo sua obra se constituir por uma ação que tem dimensões intencionais e outras provenientes da intuição e de intercorrências externas, totalmente fora do controle da vontade. O artista se surpreende com sua obra. A imagem repetidamente citada, nas tradições religiosas orientais, da flor de lótus, linda flor branca que nasce do lodo dos pântanos, é muito adequada para expressar esta experiência da prática clínica e do trabalho comunitário.

A fragilização trazida pelo problema de saúde importante pode trazer, para o paciente e as pessoas com ele envolvidas, uma disponibilidade para as relações afetivas e uma valorização de sentimentos sutis que os abre para uma criação amorosa, propiciando situações existenciais extremamente densas e realizadoras. Esta experiência reorganiza valores e prioridades de suas vidas, desapegando-os daquilo que passam a perceber como secundário, mas que estava antes ocupando um espaço central em suas vidas. Este desapego lhes traz uma nova sensação de liberdade para passarem a cultivar outros caminhos menos submetidos às cobranças e coerções sociais. A fragilidade costuma também esvaziar as pessoas de suas vaidades, pompas, ânsias de conquista e crenças enrijecidas que as torna vulneráveis às exigências de interesses ditados pela estrutura social definidas, atualmente, principalmente pelo mercado e pelas grandes instituições culturais. Este esvaziamento é

propício para a escuta e acolhimento mais forte daquilo que provêm do eu profundo, de si e das pessoas próximas. A força da penúria vivida rompe o orgulho que impede as pessoas manifestarem suas necessidades e pedirem ajuda. O pedido de ajuda emocionado cria a oportunidade para familiares e amigos deixarem expandir sentimentos entorpecidos de solidariedade que lhes faz descobrir, em si, capacidades e emoções que não conheciam. Antigas rixas são superadas. Relações amorosas são, então, construídas, gerando reorganização da vida familiar e dos grupos de amizade que surpreende e traz um tipo de felicidade que, algumas vezes, ainda não tinha sido experimentada. Esta situação faz lembrar a insistência com que a tradição religiosa cristã valoriza a pobreza de espírito como caminho de bem-aventurança. Acompanhar esta dinâmica, em que a flor de lótus emerge do lodo do pântano, apesar da carência de tantos elementos proclamados como fundamentais e imperdíveis pelos grandes e charmosos meios de comunicação, é extremamente pedagógico para o profissional.

Trata-se de uma pedagogia invisível existente no trabalho em saúde que contrapõe a pedagogia desumanizadora do ensino tecnicista dos cursos de saúde. A vida dos pacientes tem um grande potencial humanizador para o profissional. Assim, relacionar-se também como aprendiz com os pacientes, suas famílias e suas comunidades é estratégia de desenvolvimento espiritual.

A vivência na própria carne do risco eminente de morte costuma despertar nos doentes uma valorização de cada ato e momento da vida. A ansiedade, decorrente de metas infundáveis impostas pela sociedade, faz com que atos cotidianos sejam executados com a mente preocupada no que falta fazer. Tomar uma xícara de chá apreciando o seu sabor, sentir a carícia da brisa no rosto, apreciar a intensidade do azul do céu, ouvir o

pássaro que canta lá fora, rir das brincadeiras do gato, reparar a sonoridade das palavras das pessoas próximas, sentir o ar enchendo o peito percebendo o seu significado vital, prestar atenção nas entrelinhas da fala da companheira, estranhar e procurar entender os sentimentos suscitados por um encontro, dar atenção ao sentimento de tristeza presente no rosto do vizinho que cumprimentou, pensar com calma no significado de um ato, todas estas coisas costumam não ter espaço na nossa atenção pela pressa trazida pela modernidade. A forte consideração da possibilidade da vida não mais continuar pode chamar a atenção para o dia presente, que ainda se tem, e os seus detalhes. A conexão, que pode então se estabelecer com cada momento, abre a mente para riquezas presentes no cotidiano que antes eram desprezadas, ajudando a superar a ânsia por conquistas futuras. Esta atenção mais voltada para o presente dá a cada acontecimento um sabor de surpresa. A maior concentração na vivência em andamento torna-a mais carregada de emoção e reflexão, gerando maior satisfação e irradiando para os familiares e amigos uma energia que também os desloca de suas ansiedades. Este processo de descoberta do cotidiano por parte do doente pode se transmitir para as pessoas próximas.

Assim, nesta perspectiva de valorização dos aprendizados não intencionais, é importante ressaltar que os doentes e grupos em situação de risco e sofrimento ensinam não só aos profissionais, mas a toda comunidade. A doença é uma crise que manifesta as consequências de um determinado modo de viver individual ou da sociedade. A simples convivência com o doente gera reflexões e reações, principalmente se o profissional de saúde souber ajudar na compreensão mais clara dos fatores envolvidos na sua gênese e enfrentamento. O sofrimento trazido pela doença pode mobilizar poderosas energias coletivas de

transformação, possibilitando rupturas e a implementação de iniciativas custosas e difíceis que muitas vezes vinham sendo adiadas, apesar de já se saber a sua conveniência. Elas poderão ser ampliadas se o profissional de saúde reforçar os sentimentos solidários e contribuir na articulação de iniciativas já presentes de forma esparsa. A crise trazida por um problema de saúde importante desinstala o grupo social de comodismos e rotinas estabelecidas, abrindo o campo para transformações.

A presença e participação de “doutores”, mais do que os conhecimentos que transmitem, têm uma grande força simbólica para a população, quando dão visibilidade a vontades e reforçam iniciativas consideradas secundárias. Assim, a experiência do enfrentamento de um problema específico de saúde pode contribuir para a formação de atores sociais ativos e de uma sociedade mais participativa e solidária.

Os doentes ensinam às pessoas a serem realistas, lembrando, para uma sociedade que vive das aparências e de costas para o sofrimento e para a morte, que o ser humano é limitado, frágil e mortal. Mesmo com todos os recursos tecnológicos e materiais desenvolvidos pela modernidade, todos vão morrer por meio de doenças e com algum sofrimento. O consumo individualista de todo o aparato de medicamentos, técnicas terapêuticas e cuidados de saúde não afasta o ser humano do enfrentamento do problema existencial que tem angustiado a humanidade desde os seus primórdios: o confronto com o sofrimento e a morte. Este velho confronto continua atual, apesar de todo esforço para escamoteá-lo. Os doentes ensinam, assim, que saúde é também uma adaptação equilibrada e habilidosa ao sofrimento, deficiência, doença, envelhecimento e morte que atingem a vida de todos. A convivência com a morte e a aceitação das precariedades físicas, psicológicas e morais, que cada um carrega, abre a pessoa para o outro, formando-o para

a solidariedade, na medida em que quebra a ilusão, difundida pelo individualismo do capitalismo, da pretensão de uma vida autônoma e fechada nos próprios interesses. Fica evidente que não se pode sobreviver com saúde sem uma intensa relação solidária com os outros. Assim, a doença, na medida em que pode fortalecer a interação solidária e a amorosidade, contribui para a saúde da sociedade.

Doentes que, com garra e sabedoria, mantêm a ternura, a generosidade, a capacidade de apoiar as pessoas e, até, a alegria, ensinam que o bom funcionamento físico do corpo, embora importante, não é o valor mais fundamental. Ao conseguirem manter uma vida cheia de trocas afetivas e ações solidárias, ajudam a relativizar valores e padrões da sociedade atual: a eficiência a qualquer custo, a competitividade e a ambição por dinheiro, poder e sucesso. Demonstram socialmente a existência, no ser humano, de forças interiores capazes de suplantar as mais duras adversidades. Ao receberem com gratidão o apoio de familiares e amigos, criam oportunidades para as pessoas treinarem e ampliarem sua capacidade amorosa.

Todos estes aprendizados e ensinamentos na relação entre profissionais de saúde, doentes, grupos submetidos a situações de risco e a sociedade podem ser ampliados e difundidos com a contribuição de educadores capazes de compreendê-los, explicitá-los e criar espaços de diálogo profundo onde as dimensões racional, emocional, intuitiva e sensorial possam ser compartilhadas e elaboradas. Na linguagem poética de ROLNIK (1993), as palavras e gestos nascidos desta elaboração mais profunda são sementes carregadas de densa força de proliferação capazes de germinarem e alastrarem, de forma surpreendente, na subjetividade das pessoas envolvidas. São palavras e gestos que atuam, não apenas no nível da consciência, mas também em estruturas mentais inconscientes com grande

repercussão subjetiva. O que vem do inconsciente atinge mais incisivamente o inconsciente do interlocutor. A surpresa de muitos com o poder das iniciativas que surgem desta conexão com o eu profundo faz com que frequentemente sejam referidas como milagrosas. O entusiasmo com as transformações que desencadeiam torna frequente afirmações cheias de convicção do tipo: *a fé remove montanhas*.

Deste diálogo, denso de dimensões não facilmente reconhecidas pela razão, emergem, não apenas transformações subjetivas e reorganizações familiares, mas também iniciativas políticas e novas formas de organização social que ajudam a criar uma sociedade mais justa, fraterna e amorosa. Uma sociedade mais saudável.

Na saúde pública há uma tendência de ver como negativo o fato do trabalho em saúde estar muito centrado no tratamento de doenças. Afirma-se, com frequência, que os profissionais da saúde deveriam cuidar mais das situações de saúde de modo a fortalecê-la. Mas as pessoas procuram os profissionais de saúde quando têm problemas ou quando se sentem correndo o risco de tê-los. A valorização da atuação sobre a organização da vida de forma a torná-la mais plena, não pode significar, como algumas vezes acontece, uma desvalorização da atuação nestes momentos de crise que a doença significa e que podem ter um grande impacto na reorganização geral da vida. Lastimar a presença central das questões ligadas à doença e à morte no cotidiano do trabalho em saúde pode fazer parte de tendência cultural trazida pela modernidade de tentar esconder a realidade inevitável da morte. O problema maior não é a tendência de redução do trabalho em saúde à doença, mas a redução da abordagem dos problemas de saúde à sua dimensão biológica.

A consideração pela sociedade do trabalho em saúde como algo mítico e as dificuldades de formação profissional neste

campo, mais intensas ainda na medicina, tornam as profissões de saúde muito atrativas para pessoas de personalidade audaciosa, atraídas pela possibilidade de serem marcantes na vida social. Ao entrarem nas faculdades, percebem, porém, a existência de grande crítica aos limites do atendimento clínico. O aviltamento das condições de trabalho nas instituições responsáveis pelo atendimento ajuda ainda mais a desvalorizar a clínica. Neste contexto, o trabalho dedicado principalmente às pessoas fragilizadas pela doença e com pequena perspectiva de vida ativa intensa pode parecer algo pequeno e pouco glamoroso para profissionais ávidos de centralidade na vida social. Algumas vezes, a ênfase no trabalho coletivo voltado para o enfrentamento de grandes questões da comunidade é uma tentativa de recuperação do poder profissional buscado e que parece ter sido perdido no atendimento clínico nas instituições públicas e nas empresas privadas voltadas para o atendimento do grande público. Outras vezes, a valorização apenas do enfrentamento dos grandes problemas coletivos da sociedade e a desvalorização do trabalho clínico estão ligadas à dificuldade do profissional em lidar com seus próprios limites e medos que o convívio com a doença e a morte dos outros tornam evidentes. É importante o resgate da integração entre o trabalho clínico e a saúde coletiva. Um potencializa a possibilidade de intervenção do outro. A convivência com o cotidiano da dor e da morte, possibilitado pelo cuidado dedicado e persistente dos doentes, forma o profissional para uma intervenção mais contundente na vida social. O saber da saúde coletiva amplia a abordagem clínica. É preciso enfatizar mais o significado reordenador da vida social que o atendimento individual pode ter se orientado por numa perspectiva ampliada pela consideração dialogada das várias dimensões implicadas em cada problema concreto. Assim, apesar de tradicionalmente se enfatizar a educação

em saúde como um campo de práticas e estudos da saúde coletiva, é importante ressaltá-la como um saber também para o atendimento clínico individual.

Considerações finais

Valorizar a espiritualidade na formação profissional, no trabalho de atendimento e nas ações coletivas de saúde não é uma questão dependente de se acreditar ou não em Deus, de ser religioso ou não, mas uma exigência imposta pela realidade concreta do trabalho em saúde. A importância da espiritualidade no processo de elaboração subjetiva de saídas para a crise da doença para a maioria da população e na motivação e orientação do trabalho de grande parte dos profissionais é inquestionável. É, portanto, um fato social, pedagógico, psicológico e médico que não pode continuar sendo desconsiderado. Não é científico deixar de refletir e estudar esta dimensão da realidade de saúde. Não é uma pedagogia científica aquela que evita a sua discussão e estudo nos espaços de formação profissional. Desconsiderá-la, nesta etapa de avanço da reflexão teórica sobre o trabalho em saúde, só pode ser explicado por uma atitude medrosa ou preconceituosa, apegada a um conflito ideológico importante nos primeiros séculos de estruturação do método científico, mas que vem sendo superada com a evolução do pensamento crítico a partir da segunda metade do século XX.

Evitar o debate e a abordagem aberta de um elemento tão importante na elaboração subjetiva dos profissionais e da clientela dos serviços de saúde resulta no que a psicanálise denomina de “retorno do recalcado” de forma descontrolada. Os aspectos da subjetividade negados pela consciência ressurgem de forma imatura, descontrolada e dissimulada, revestidos até mesmo de um discurso racionalista. Um elemento tão importante

na vida da maioria das pessoas envolvidas no trabalho em saúde, na medida em que não é discutido coletivamente nas instituições onde atuam, acaba por gerar práticas pessoais baseadas em convicções próprias, de uma forma não refletida. Ao invés de resultar em uma diminuição de sua presença na clínica e no trabalho coletivo em saúde, pode resultar em um aumento de sua presença de forma dissimulada, acrítica e não elaborada. Assim, a negação de um espaço aberto para discussão da questão da espiritualidade e da religiosidade no trabalho em saúde pela ciência moderna e as suas instituições de formação acadêmica e de pesquisa pode estar resultando na transformação de um elemento que foi central na inspiração e motivação do trabalho terapêutico em toda história da humanidade, com exceção dos últimos dois séculos, em algo desorganizador de uma ação cuidadosa e crítica para grande parte dos atores sociais envolvidos.

Referências

- ANDRÉ, C. S.; FERRY, L. *A sabedoria dos modernos: dez questões para o nosso tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARROS, M. de. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BOFF, L. *Ecologia – mundialização – espiritualidade: a emergência de um novo paradigma*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996. 180p.
- BRANDÃO, D.; CREMA, R. *O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. São Paulo: Summus, 1991.
- CAMPELL, J. *Tu és isso: transformando a metáfora religiosa*. São Paulo: Madras, 2003.

- CREMA, R. Construir o templo da inteireza. In: LIMA, L. M. (org.). *Espírito na Saúde*. 3. ed. Petrópolis: Vozes. p.35-62,1997
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HOUAISS, INSTITUTO ANTÔNIO. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões*. 16. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- KOTLER, A. *Engaged Buddhist Reader*. Berkeley (Califórnia): Parallax Press, 1996.
- LELOUP, J. Y. *Cuidar do ser: Fílon e os terapeutas da Alexandria*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Integração, centralidade e saúde total. In: LIMA, L. M. (org.). *Espírito na saúde*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. BOFF, L. *Terapeutas do deserto: de Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Dürckheim*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÖWY, M. *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- REMEN, R. N. *Histórias que curam: conversas sábias ao pé do fogão*. São Paulo: Ágora, 1998.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: PUC-SP, p. 241-251, fev., 1993.

VALLA, V. V. O que a saúde tem a ver com a religião. *In*: VALLA, V. V. (org.) *Religião e cultura popular*. Rio de Janeiro: DP&A. p.113-139, 2001

CAPÍTULO III ¹⁹

*José Francisco de Melo Neto*²⁰



19 "O presente texto teve sua elaboração e redação concluídas no ano de 2019".

20 Texto organizado por Fernando A. Abath L. C. Cananéa e Ailza de Freitas Oliveira. Fonte da imagem: <https://security.ufpb.br/cee/contents/imagens/ze-neto-foto.jpg/view>

Trajetória de um educador popular

O interesse desta entrevista é elaborar, sistematizar e realizar, por meio da pesquisa interpretativa, a temática da Extensão Popular e Educação Popular. Este é um dos projetos em desenvolvimento neste Grupo de Pesquisadores que tem como objetivo a elaboração de uma Antologia da Educação Popular, na Paraíba. Visa registrar quem são essas pessoas que contribuíram ao legado da Educação Popular, levando em consideração sua história e como fizeram parte do mesmo. Partiu-se do princípio que esse legado reside nas pessoas, em suas ações e produtos de suas vidas, e por isto, a necessidade do registro de suas memórias.

Militante forjado na luta: o lugar de onde veio

José Francisco de Melo Neto nasceu em 16 de janeiro de 1951, na cidade de Colônia Leopoldina, em Alagoas. Graduiu-se em Química pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/1977) e especializou-se em Química pelas universidades: Estadual da Paraíba (UEPB) e Federal de Pernambuco (UFPE/1979). Graduiu-se em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/1997), com Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB/1984), tendo defendido a dissertação - AÇÃO CULTURAL NO MEIO RURAL - sob a orientação da Profa. Dra. Hélène Le Blanch. Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil, neste tempo, e, quando realizou o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/1996). A sua tese doutoral - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma análise crítica

- foi orientada inicialmente pela professora Maria de Lourdes Albuquerque Fávero e, posteriormente, pela professora Míriam Cardoso Limoeiro. Realizou estágio pós-doutoral na área de educação, na Universidade de São Paulo (USP/2003), tendo como orientador o professor doutor Celso de Rui Beisiegel.

A partir de 1978, tornou-se professor de Química da Universidade Estadual da Paraíba, antiga FURNE (Fundação Universidade Regional do Nordeste). Afastou-se da mesma para exercer a função de Professor de Filosofia, no Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, no ano de 1993, tendo sido professor titular de ambas universidades. Da Universidade Federal da Paraíba é professor titular desde o ano de 2002, se aposentando em março de 2017. Tem experiência na área de Educação, promovendo a interdisciplinaridade. Em Educação Popular, desenvolve atividades nos seguintes campos: fundamentos filosóficos e análises de experiências da Educação Popular, nos Movimentos Sociais e em programas e projetos de Extensão Popular, em especial, aqueles voltados à economia solidária popular. É fundador (1999) e membro atuante do EXTELAR/NUPLAR, na UFPB, vinculado ao Centro de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação.

Viveu na Zona da Mata alagoana até os doze anos onde cursou até a quarta série primária (terminologia da época). Agora, já em Recife, foi estudar o ginásio (hoje ensino fundamental), na Escola Apostólica do Sagrado Coração de Jesus (SCJ). Conclui o segundo grau (assim se chamava o ensino médio à época), em 1971, já morando em Brasília, no Colégio Marista. Em 1972, faz vestibular na UFPB e vai morar em Campina Grande, em razão do seu trabalho, transferindo seu curso para a UEPB. Em Campina Grande, lecionou Química no Colégio Estadual Elpídio de Almeida, chegando a ser Vice-Diretor desta escola. Participou de atividades políticas do partido comunista entre os anos de 1969 a 1971, atuando como educador popular nas

ocupações (invasões), com destaque naquela denominada de Chaparrau, no Distrito Federal, à época.

Durante sua vida acadêmica, decorrente de suas pesquisas, produziu mais de trinta livros autorais e coletivos, destacando-se, entre os autorais: *A Organização Popular* (1995); *Diálogo em Educação* (Platão, Habermas e Freire), em 2010; *Usina Catende: para além dos vapores do diabo* (2011); *Colônia Leopoldina: 30 anos de lutas populares por mudanças e cidadania* (1982-2013), em 2013; *Extensão Popular* (2014). Junte-se a essa produção, um conjunto de mais de cem artigos, divulgados em Revistas Nacionais e Internacionais, em Conferências, Seminários e Congressos Acadêmicos, em todo o país, sem deixar de lado a sua inserção em atividades sindicais e grupos de Educação Popular. Nos últimos 10 anos, e, após a sua aposentadoria, vem atuando e desenvolvendo projetos de pesquisa em sua cidade natal. Aí, participou da fundação do Movimento Colônia e Cidadania (MCC), em 2008, e da criação da Academia de Cultura de Colônia Leopoldina (ACCL), em 2015, tendo sido seu primeiro presidente, ambos em atividades.

A sua atuação política esteve sempre orientada ideologicamente às reivindicações das classes trabalhadoras. Participou das lutas pela democracia e contra a ditadura de 1964, vinculado a grupo de esquerda. Veio contribuir, posteriormente, para a Fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), ajudando na sua fundação em Colônia Leopoldina, Alagoas, no ano de 1982, no Distrito Federal e na Paraíba. Todavia, desligou-se do PT, em 2008, por discordância dos caminhos da política do partido.

Em seguida, estaremos sistematizando as informações, tendo como base os dados coletados na entrevista promovida com ele, pelos membros do Grupo EXTELAR. José Francisco de Melo Neto aborda aspectos relevantes e significativos de sua trajetória pessoal e profissional; enfatiza suas experiências nos

movimentos sociais e em Educação Popular; reflete sobre os conceitos que foi formulando, construindo, compartilhando, dentro desse campo de estudos no ensino, na pesquisa, e, fundamentalmente, na extensão.

José Francisco de Melo Neto, por ele mesmo.

Educador popular

Considero-me um educador popular e o afirmo por algo muito simples. As ideias que desenvolvo vêm do marxismo - organizar o povo, seja por qualquer mecanismo, sobretudo pela educação, combinando a ação e o pensamento, denominado de práxis, na tradição filosófica. Eu procuro exercer essa práxis, voltada à conscientização das pessoas em suas lutas por liberdade, por justiça, e, de forma solidária. Fazer isto com uma metodologia própria promotora do outro, em suas buscas de viver, é fazer Educação Popular.

A minha história, uma caminhada e percurso como cidadão, como educador popular, foi uma longa construção. Venho do interior das Alagoas, da Zona da Mata Norte, também conhecida como Zona da Cana, região do Polígono da Guerra dos Cabanos (1932-1836). A Zona da Cana é uma das zonas mais marcantes para quem nasce e vive lá. É delimitada por Darcy Ribeiro como um certo Brasil e, claro, definindo um tipo brasileiro. Com doze anos, saí da região, embora isso tenha ficado marcado definitivamente em minha vida, tendo sempre voltado mesmo que de forma esporádica. Então, essa convivência foi fundamental, no sentido de ver as classes trabalhadoras do campo, vivenciar as práticas das elites dominantes e ter claras

as relações de opressão contidas naquele ambiente. Um Brasil que viveu a Casa Grande e a Senzala, mantidas, até hoje, com outro formato.

Saí daquele ambiente para estudar em Recife e tive uma sólida educação, aquela dos tempos de internato. Fiz isso, pois onde eu vivia, estudava-se apenas até a 4^a série primária. Fiz o temeroso Exame de Admissão, vindo para um desses internatos, com orientação fortemente religiosa.

Dentro do próprio colégio, havia práticas de campo em que os alunos visitavam as redondezas, estudando os mangues pernambucanos ou viagens à região das matas de Camaragibe e Pau D`Alho. Isso, imagino, foi me forjando para uma futura compreensão do Educador Popular. Entendo que essas visitas vieram contribuir para minha posição ideológica e política, voltada às classes trabalhadoras. Cedo, portanto, descobri as contradições da vida das pessoas, em suas relações sociais.

Depois, fiz os cursos superiores em química e em filosofia. Mas não foram esses cursos que me conduziram às práticas de Educação Popular e nem contribuíram muito para minha trajetória de vida político-partidária, iniciada nos tempos da ditadura militar. Foi muito mais a minha inserção em Movimentos Sociais, em especial, o Movimento Sindical. Assim, é que muito tempo depois, terminei vindo cair em um programa de pós-graduação em Educação Popular, já com título de doutor.

Entendo que qualquer pensador, não pode chegar a um ambiente acadêmico ou não, e exigir que as condições de trabalho tenham que estar prontas para a sua inserção. Ele chega para ver o que tem, para então começar a intervir nisso.

Nunca me preparei para fazer Educação Popular. Cheguei a um ambiente em que a marca do programa de pós-graduação era Educação Popular e, logo, me fizeram coordenador daquele

programa. Tinha lido Paulo Freire e isto me ajudou. A minha formação no marxismo também se aproxima da formação cristã freireana. Afinal, o pensamento marxista e o pensamento cristão são expressões humanistas.

Minha formação religiosa, com aquelas visitas já descritas, foi de grande aprendizado na construção dessa caminhada para a Educação Popular. Influenciou profundamente. Mas, a filosofia é que veio me ajudar para superação de minhas dúvidas no campo da teoria do conhecimento. Como químico, estava claro o trabalho e as pesquisas que fiz nesse campo, por meio do método científico e positivista, sendo preciso dominar e manipular as suas técnicas. A educação religiosa, possivelmente, me conduziu à necessidade de uma outra metodologia de produção de conhecimento que é a interpretação, a fenomenologia. O marxismo me conduziu ao pensamento dialético.

Primeiro teve o encontro com a Igreja Católica, que foi um encontro por acaso. Eu, um garoto de uma cidade do interior, de repente caio nas mãos de uma escola com orientação religiosa católica. Mas, vejo que esse encontro foi muito bom também ao estudo futuro da metodologia da interpretação. Foi com a análise interpretativa, buscando entender o movimento dos entes de estudos, que pude atuar também na político-partidária e sindical. Não atuei em movimento estudantil quando estudante, tempos da ditadura militar. Fiz política com grupos de esquerda, à época. Essa atuação político-partidária de esquerda, junto ao sindicato e aos partidos, me reforçou a necessidade do estudo da dialética e suas técnicas de análise para um conhecimento praxeológico de esquerda.

Creio que minha formação contempla esses três grandes movimentos ou ferramentas da produção de conhecimento: uma fenomenologia que vem da educação religiosa, o método

científico resultado da prática nas ciências naturais (química) e na dialética, a prática política.

A minha atuação política, repito, me conduziu para estudar melhor a dialética. Os resultados de várias pesquisas que desenvolvi são desse campo, com forte apoio da metodologia da interpretação dos dados. Como se sabe, a fenomenologia-hermenêutica é um movimento teórico que se inicia com cristãos católicos quando resolveram fazer uma rigorosa interpretação da Bíblia, mas depois no século XVIII, para cá, foi assumida, em especial, pelos teólogos protestantes, tendo figuras-chave nesse processo com a modernidade.

Hoje, o pessoal da física e engenharia me tem convidado a participar de algumas bancas, em seus trabalhos de pós-graduação, por conta desse perfil da minha formação acadêmica e militante.

Destaco, nessa minha trajetória, o trabalho na organização de trabalhadores rurais não sindicalizados e, também, entre os trabalhadores da educação, também não sindicalizados. Isto, durante um tempo em que o movimento docente da rede pública, em nível do atual ensino básico (médio e fundamental), coordenado pela CPB (Confederação dos Professores do Brasil) estava muito forte. Eu ainda nem era professor.

Quando se trabalha em algum grupo político, quando se tem essa prática política, o militante é escolhido por esse grupo para atuar em áreas de maior necessidade, diante de uma perspectiva política centralizada. Ocorreu também comigo.

Para mim, é uma espécie de determinação com simpatia, e, nunca como uma obrigação. Às vezes, é determinação mesmo. Todo militante de esquerda é também educado para cumprir tarefas. Na escola, onde estudei o ginásio, com forte influência religiosa, havia muito disciplinamento e prática da hierarquia. Isto tudo encaixou bem. Assim, a minha formação está em dois

pilares: hierarquia e disciplina, tanto a partir da educação religiosa como na educação política/comunista.

Traçando uma linha do tempo, identifico alguns períodos de minha vida como o meu estudo em Recife; um segundo, o tempo de ensino médio em Brasília e o meu primeiro trabalho assalariado; os meus cursos nas universidades já apresentados; e minha chegada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, na UFPB (Universidade Federal da Paraíba). A entrada nesse programa, que está explicitamente vinculado à Educação Popular, foi um momento importante. Alguém poderia me perguntar, se foi a partir desse momento que eu me tornei um educador popular. Acontece que tornar-se educador popular não ocorre num determinado momento único. É uma longa caminhada. Não se pode pensar que foi em um certo dia que me fiz educador popular. Creio que aquelas experiências primeiras de não dizer nada e nem atuar na situação daquelas pobrezas, ainda no colégio em Recife, e tudo em seguida, é que foram me conduzindo às práticas educativo-populares. Isso foi me orientando para práticas educativas voltadas à alteridade e me ensinando à identificação com o outro, chave para o assumir uma prática educativa, porém, popular.

Pude também vivenciar muitas práticas educativas autoritárias em Movimentos Sociais e partidos políticos. Muitas vezes, o processo educativo político de movimentos sociais de esquerda são também autoritários. Cada momento histórico parece contribuir para essas práticas. Participar de um partido comunista é quase o mesmo que participar de um agrupamento militar, uma educação autoritária e hierarquizada. A vida foi me conduzindo no interior dessas contradições inteiras, considerando que a Educação Popular pede práticas que valorize a alteridade, promova o outro.

Inicialmente, tive experiência em educação de jovens e adultos com pessoas vinculadas partidariamente ao Partido Comunista. Não havia nenhum freireano. Então, naquele momento, na Invasão Chaparrau, Taguatinga/DF, mas foi aí que tomei contato com a leitura de Freire, ou seja, aquelas pessoas estavam, ao meu ver, se tornando educadores populares. Então, considero este momento como muito marcante na minha vida.

Cheguei ao PPGE, em 1993, e o programa era só Educação Popular, único no país, e esse reconhecimento ainda está hoje no imaginário de quem trabalha com pós-graduação na área da educação. O mestrado e o doutorado em educação, na Paraíba, se identificam muito com a Educação Popular. Aliás, penso que isso poderia orientar a uma maior especialização daquela equipe de docentes, possibilitando contribuições ainda mais importantes para a educação do país.

Antes de minha chegada à João Pessoa, passei por Campina Grande, Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, estabelecendo-se por mais tempo na Universidade Federal da Paraíba, onde pude assegurar a sobrevivência.

A chegada à academia

Eu entrei na universidade, mas não com a ideia de ser um educador popular. Comecei em Campina Grande, como químico. A ausência de um professor de Físico-Química do Recife, que dava aulas no Curso de Engenharia Química, na antiga Furne e hoje Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), me levou a assumir aquela disciplina, inicialmente a convite, permanecendo, posteriormente, por concurso. A termodinâmica química é como se fosse a vida do químico. Ele é capaz de mostrar, teoricamente, se algo pode acontecer ou não, sem

precisar ainda do teste em laboratório. E esse é um assunto que os químicos não abrem mão de sua autoridade e rigurosidade. Sem dominar esse campo, entende-se que o químico não terá sucesso como profissional. Isso ocorreu na década de 1980. Nessa época, também comecei a ajudar os sindicatos. Ajudei a criar o Centro de Ação Cultural (CENTRAC), em Campina Grande e trabalhei na elaboração do seu regimento, assinando também um dos seus primeiros projetos. Veja que o nome deste Centro já tem a marca do Educador Paulo Freire.

Na UFPB, entrei direto para o Centro de Educação. Nessa época, em 1993, estava no Rio de Janeiro, e abriram 3 concursos: Paraíba, Espírito Santo e Juiz de Fora. Este último foi cancelado e, então, definitivamente decidi participar do concurso da UFPB, considerando uma maior concentração de doutores existentes no Departamento do Concurso e iniciando minhas atividades no Centro de Educação.

Em minha caminhada, muitas coisas me chamaram atenção e interesse. Eu sou da época da ditadura militar e para o estudante havia um grande silêncio na universidade, sobretudo por parte dos docentes. Os trabalhadores foram totalmente amordaçados pelos ditadores. Os sindicatos quase fecharam as portas. Na universidade, os estudantes é que esboçavam quase a única reação à ditadura. Havia a impressão de que em toda a sala de aula havia alguém vinculado à repressão. Muita gente na instituição foi absorvendo o espírito do ditador. E muitas pessoas foram se tornando um agente da ditadura, sem ser. Então, a ditadura deixou marcas profundas em mim e em todas as pessoas desse tempo. No caso do marxismo, esta corrente do pensamento é uma teoria que muito ajuda à educação, à vida, e muito contribui à educação popular juntamente com o educador Paulo Freire.

Inquietações intelectuais

Em termos de inquietações, do ponto de vista intelectual, algumas questões me despertaram curiosidade maior e me proporcionaram algumas pesquisas, algumas produções. Mesmo no doutorado, fiquei um bom tempo sendo conduzido à História da Educação. Passei embaraçado por dois anos com isso. Assim, como no mestrado, troquei também de orientação acadêmica no doutorado. Fiquei sempre oscilando com esses desejos filosofantes, mas escrevendo sociologicamente.

Participava de um grupo de pesquisa na universidade e daí, passei a fazer pesquisa no campo da Extensão Universitária. Parece que se sabe tudo sobre pesquisa, sobre ensino, mas sobre extensão, era um campo muito mais cheio de desafios. Este era o cerne da discussão da qual participei com afinco. Cada pessoa passa um certo tempo para perceber e definir a sua atuação na pesquisa e na prática educativa.

Cheguei à extensão com o meu ingresso à UFPB. Para isto, sem internet, tive de vasculhar boa parte dos acervos de extensão nas universidades federais do país. Na Paraíba, encontrei muitas pessoas solícitas que se abriram para mim e que me ajudaram também à minha mente. E nisso entra meu doutorado, sobre uma análise crítica da extensão universitária. Fui analisar projetos de extensão, aqui mesmo da UFPB, podendo introduzir uma maior discussão teórica ao debate de experiências práticas em projetos de extensão. Nisto, a presença do meu positivismo também aparecia. E construí um instrumento em bases a um estruturalismo brutal. Aplicando documentos, fazendo entrevistas, e com uma base teórica marxista.

Discutia-se a capacidade política dos projetos, as dimensões, a promoção ou não dos sujeitos e outros aspectos pouco questionados nessas práticas. Sempre atento ao risco

de evitar o assistencialismo nas práticas extensionistas, destacando também a pedagogia dessas ações. Assim, envolvia as formulações da Educação Popular.

Teoricamente, entendo ter ajudado a conceituar a extensão, direcionando-a à teoria. Arrastei a discussão para o campo teórico do trabalho, apontado anteriormente em uma dessas pesquisas em projetos da UFPB. A partir da categoria trabalho, possibilitam-se maiores avanços teóricos tanto pela sociologia, bem como, pela filosofia. Se eu tive alguma contribuição teórica, foi apenas dar destaque a essa categoria teórica. Aqui, foi dado um passo a mais para os estudos na extensão universitária e, posteriormente, para a Extensão Popular.

A categoria trabalho possibilita uma teoria que ajuda à discussão e às práticas na extensão. Permanece como um campo em aberto para se aprofundar, a exemplo do trabalho vivo, o trabalho morto e outros questionamentos.

Na Educação Popular, creio que a preocupação com a teoria do conhecimento que trago da filosofia, está posta. Promove-se o debate pela ontologia que sempre esteve muito dispersa até nos organismos promotores da extensão. Mesmo aí, abre-se o debate a respeito da pedagogia educativa que se faz nesses projetos de extensão, considerando os desafios da Educação Popular e até mesmo da compreensão do que seja Popular. São desafios da Educação Popular, da Extensão e que a categoria teórica trabalho muito pode ajudar.

A categoria teórica trabalho ajuda para se chegar, coletivamente, a uma percepção, uma concepção de Educação Popular. Daí, também, é um passo para se atingir o debate conceitual do Popular, da Educação Popular e da Extensão Popular, nesse marco teórico, expresso nas relações de ensino

e aprendizagem. Educação como fenômeno de ensino e aprendizagem, conduzida pelo trabalho.

De acordo com a minha vivência, pode-se dizer que Educação Popular é um fenômeno humano. Ela não ocorre em outras espécies, é somente nosso. Ela não é só de ensino, mas também de aprendizagem. Um manual qualquer de educação apresenta uma visão autoritária e dominante embutida na concepção de que o professor é o que ensina. Por isso, a dialética arrasta para a outra dimensão educativa que é a aprendizagem. Dessa forma, há uma salutar contaminação da compreensão de Educação de Freire.

Para a gente realizar esse fenômeno, é preciso uma filosofia, ter uma ontologia desse ser educação. Esta concepção filosófica tem uma teoria de conhecimento. Teoria que tem como base Freire, tendo como origem sempre a realidade. Isso é Freire mesmo sem ser a sua invenção, pois, já presente na dialética. Ora, Freire é um dialeta. A realidade sempre tida como início da reflexão.

A Educação Popular contém pedagogias e metodologias próprias. Qualquer uma das existentes não é útil. Insere-se novamente em Freire. A educação passa a assumir uma base política. Educação Popular é política mesmo que distante de uma política partidária. Mas, essa política tem uma ideologia. A Educação Popular, assim, expõe sua opção pela classe trabalhadora. Toda política tem uma ética, não se separando uma da outra. Maquiavel é quem promoveu essa separação, presente até os tempos atuais. E ao falar de ética, destacam-se os princípios do humanismo. Liberdade, justiça, solidariedade, respeito ao outro... que são valores perseguidos por todos e todas atores/as da Educação Popular.

Fazendo ponte com minha tese, pode-se ver outra contribuição que foi encampada pelo pessoal da Educação

Popular que atua na ANEPOP-Articulação Nacional de Educação Popular, que é o conceito de extensão popular, debatido em seminários de pró-reitores e nos fóruns dessa Articulação.

Alguns colocavam que nem precisava caracterizar um tipo de extensão como Extensão Popular. Isso foi mais forte na década de 2000, porque esse adjetivo popular se remete a Freire. Já os comunistas não “gostam” desse termo, identificando-o com ações religiosas ou de pouca compreensão.

Na década de 2000, resolvi fazer uma pesquisa em alguns movimentos, ditos populares. Também envolvi alguns partidos “tidos” de esquerda da Paraíba. Há, inclusive, um livro, produto dessa pesquisa, que aborda políticas populares da Paraíba. Inclusive o atual governador do Estado, Ricardo Coutinho, foi entrevistado em tempos que atuava em movimentos de trabalhadores.

Esta pesquisa me orientou para a formulação do conceito de Popular, não sendo, portanto, uma inspiração aleatória e sem base experiencial. Lá, mostra a semântica desse termo e sua plasticidade conceitual possível, baseada na visão daqueles “pesquisados” desses movimentos sociais. Das várias visões, hoje, prefiro trabalhar com duas que dão, inclusive estatisticamente, maior relevância. A visão de que Popular expressa uma relação humana. É uma filosofia com suas metodologias ou maneiras úteis de se realizar para a promoção do outro. Essa perspectiva tem base cristã, também, que muito fala do outro, da alteridade, portanto. Este conceito de Popular foi inserido na formulação da Extensão. Eu já tinha definido a extensão como sendo um trabalho social que é útil, mesmo que tanto o ensino como a pesquisa também o sejam.

Mas, há na Extensão uma intencionalidade. O trabalho de fazer extensão não é qualquer mera conversa ou por que os extensionistas sejam pessoas boas ou cristãs. Há uma

intencionalidade para mudança. Isto, não necessariamente, está na pesquisa ou no ensino.

Posso fazer uma pesquisa que não tem intenção de mudança de nada. Mas, uma Extensão Popular exige para si essa intencionalidade de mudança. É isto que chamo de Extensão Popular. Uma extensão de promoção do outro com essa perspectiva.

Vejo inúmeras as possibilidades e desafios da Educação Popular. Hoje, vive-se em um campo socialista, com ideias progressistas, mas as ideias de mudança estão muito em baixa. Isto reflete em tudo, inclusive na Educação Popular. É quase como se estivesse retornando aos guetos, à margem. Vive-se em um tempo que exige uma maior reflexão dos grupos, usando melhor os neurônios nessas conversas para escavar coisas, talvez, mais interessantes. A coruja de Minerva está solta.

A Educação Popular está também institucionalizada, mas, cercada por políticas conservadoras do atual governo. O Brasil, hoje, tem um documento de institucionalização para Educação Popular, que foi aprovado em 2014/2015. Isso é algo complexo e desafiador, pois, é preciso passar por essa dimensão do institucional. Há vários programas de governo que desejam e que não avançam ao exercício da Extensão Popular, por meio de metodologias da Educação Popular.

Há problemas de ordem política e teórica, em que a própria Educação Popular enfrenta na sua relação com o Estado. Por outro lado, vive-se a contradição de já se viver da institucionalidade, já há bastante tempo.

No tempo da ditadura, havia muito voluntarismo. As pessoas trabalhavam de graça para uma eleição sindical, fornecendo seu próprio combustível e transporte para aquelas campanhas. Existia um clima de que ao se derrubar uma “diretoria pelega” num sindicato, parecia a derrubada de um general e

mais: estaria implantada a democracia no sindicato. Aquele voluntarismo acabou e, boa parte dos sindicatos vitoriosos, nem se transformaram em democracias, nada favoráveis à educação popular naquele ambiente. Partidos de esquerda fazem campanha com os seus militantes que precisam ser pagos. Há exemplos que mostram a não necessidade de se institucionalizar e há outros que a institucionalização patrocinou avanços importantes.

A área de saúde tem vivido muito tudo isto, há mais tempo, que outras áreas. Essas contradições se reproduzem em nível da política partidária. Um comunista pode não desejar qualquer relação com o estado. Por outro lado, outros comunistas se relacionam bem com o Estado e, teoricamente, na mesma base teórica.

A Educação Popular tem esse problema para resolver: saber se é melhor estar fora ou dentro da institucionalidade. Mesmo com um governo em que a “esquerda” aparentava ter certa hegemonia, os processos eram sempre “difíceis”. A realização de programas ou projetos nesse governo, Governo Dilma, muitos não ajudaram aos avanços na organização da população.

Isso é um debate a ser feito. As práticas também sofrerão dificuldades. Há esse problema, em que muita gente desconfia da institucionalização e outros que a defendem. É a política que poderá assegurar um caudal teórico para se ir navegando. Acontece, todavia, que a atual política não está favorável desde o golpe parlamentar, jurídico e midiático, ocorrido a partir de maio de 2016.

Outras possibilidades: amanhã será um novo dia

Um trabalho interessante que está sendo feito é a construção dos sujeitos, pensando-se em Educação Popular. Se eu estiver pensando como um comunista, seria a valorização dos quadros dos trabalhadores. Parece diferente, mas o sentido é o mesmo, em ambos campos. Essa Educação cobra o exercício do diálogo como um valor ético que promova o reconhecimento do outro ou o da gratidão. É um valor ético pois ninguém é obrigado a dialogar com ninguém. A Educação é popular, pois é promotora da vida do outro.

O livro do José Brendan Macdonald, professor da UFPB que ajudou a criar a Incubadora de Economia Solidária, expressa um valor ético chave, para o Grupo EXTELAR e para as práticas de Educação Popular, que é a gratidão. O autor desse livro nasceu em Nova Iorque e aos 20 anos veio para o Brasil. Quer dizer, ele estava no centro do capitalismo e veio para o Nordeste do Brasil. Foi se tornando alguém da economia solidária. Encontrou-se. Não conhecia nem tantos valores de educador popular. Foi sendo um educador popular.

O NUPLAR, promotor de economia solidária, está inserido na Educação Popular. Aliás, não haverá economia solidária se não estiver sendo conduzida, metodologicamente, pela Educação Popular e seus valores. A realização da economia solidária pressupõe toda uma pedagogia que, necessariamente, está nos braços da Educação Popular. Mas, eu quero reforçar os valores éticos da Educação Popular, e, aqui, está a gratidão.

Considerações

O trabalho da antologia da Educação Popular é uma forma de reconhecer e resgatar como que os sujeitos se constituíram

em Educação Popular. Essas pessoas entendem que fizeram Educação Popular. Todas as pessoas que fazem Educação Popular são humanas e humanos e o reconhecimento lhes animam às suas atividades populares.

Já estive submetido a várias entrevistas, mas não assim, coletivamente, como esta para o EXTELAR/NUPLAR. Vejo que não se está parado para, então, escrever. São aspectos para alguém que teve preocupação com a metodologia da pesquisa. Cada entrevista suscita, em cada um, um texto gerado pela percepção do entrevistador. Com isso, penso estar produzindo uma forma de fazer pesquisa.

Outro assunto muito relevante na Educação Popular, na Extensão Popular, é o discurso da igualdade. Vejo, todavia, que isto não passa de um esforço metodológico. As pessoas têm seus potenciais distintos, assegurados pela natureza ou pela biologia de cada um. Difícil é, contudo, atingir tal desejo. Mas sei que a igualdade trata de atendimentos das necessidades e de direitos.

Finalmente, para essa antologia, sugiro, para além dos textos das entrevistas, um entusiasmante debate metodológico. Vejo que o que se está produzindo aqui no EXTELAR é gerador de uma outra metodologia de pesquisa. Desejo mais sucessos aos pesquisadores e atores da Extensão Popular e da Educação Popular. É isto.

CONTRIBUTOS ÀS REFLEXÕES EM EXTENSÃO, POPULAR, EXTENSÃO POPULAR, EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADE POPULAR

*José Francisco de Melo Neto*²¹

Introdução

Quais são as minhas principais ideias ou contribuições às reflexões nos campos de trabalho em atuação ou que eu já tenha atuado, em minha vivência teórico-prática²², no âmbito acadêmico? Quero responder a questão destacando os campos de minhas atividades de trabalho acadêmico, em especial, na Universidade Federal da Paraíba. Estes campos foram a Extensão Universitária, o Popular, a Extensão Popular, a Educação Popular e a Instituição Universidade, com desdobramentos para o debate político e conceitual da Universidade Popular²³.

Estive, portanto, sempre tentando encontrar os conceitos que estavam em jogo nesses campos, diante da constatação da debilidade teórico-conceitual nos debates que pude participar. Isto não quer dizer que eu tenha solucionado a questão, mas tão

21 Professor Titular, doutor em Educação, da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR-CNPQ-UFPB) e do Núcleo Interdisciplinar de Extensão, Ensino e Pesquisa em Economia Solidária e Educação e Economia (NUPLAR-UFPB)

somente, acrescido alguns elementos para o avanço do debate. Sempre pensando a dimensão ontológica dessas temáticas.

Com a minha chegada ao Campus da UFPB, em João Pessoa, no início da década de 1990, pude direcionar as minhas atividades para o campo da Extensão Universitária²⁴. Isso em decorrência do meu trabalho doutoral que se denominou de Extensão Universitária: uma Análise Crítica. A pesquisa se desenvolveu nas ações extensionistas da Instituição. Passei a atuar em vários projetos de extensão e participar de processo de análise sobre as suas realizações, me conduzindo aos estudos, em cada projeto ou programa, de sua concepção de mundo, de sociedade e de estado, a configuração de seus interesses sociais (a indivíduos, a grupos ou à classe dominada), a concepção da prática social, a relação da universidade com a sociedade (instituição com saber independente, instituição voltada ao mundo empresarial ou à Instituição como aparelho de conflito ideológico), concepção de extensão (mão única, mão dupla ou trabalho social com construção de uma nova hegemonia), a natureza do trabalho social na extensão (um trabalho técnico com discurso modernizador, de neutralidade ou transformador) e, finalmente, a pedagogia veiculada nessas atividades (pedagogia tradicional ou pedagogia crítico-transformadora). Os projetos escolhidos para essa análise foram: O Projeto Ceresat (saúde dos trabalhadores), Projeto Escola Zé Peão (alfabetização de trabalhadores da construção civil), Projeto Praia de Campina (ações culturais na Região do Vale do Rio Mamanguape-PB) e, em Campina Grande, o Projeto Qualidade de Vida (da Engenharia de Materiais).

24 Tudo isto em decorrência do meu trabalho doutoral que se denominou de Extensão Universitária - uma análise crítica, divulgado em livro pela Editora da Universidade Federal da Paraíba, com ISBN 85-237-0261-X.

Nos tempos atuais, pôs-se ênfase aos projetos e práticas desenvolvidas nos interior do grupo de Pesquisa EXTELAR (Grupo de Pesquisa em Extensão Popular), na INCUBES (Incubadora de Empreendimentos Solidários), bem como no NUPLAR (o Núcleo Interdisciplinar de Extensão, Pesquisa e Ensino em Economia Solidária e Educação Popular) e no maior empreendimento em economia solidária no País, ocorrido na Usina Catende, na Zona da Mata Sul de Pernambuco..

O que segue são trechos sintéticos e mais diretos aos conceitos das temáticas em evidência, já divulgados sobretudo em livro e artigos de revistas especializadas, podendo, inclusive, serem vistos isoladamente e fora deste texto.



Atividades de pesquisa em projeto da INCUBES/NUPLAR (2006)

Extensão Universitária

Os resultados de todas as análises estão nos livros citados, constantes nas referências, e que, aqui, destacarei dois desses projetos: - O CERESAT e o Praia de Campina, dando ênfase ao item sobre a Concepção de Extensão, contido nas tabelas. Do primeiro, observe-se que²⁵ “... conforme os dados coletados no âmbito do Projeto CERESAT (Centro de Referência da Saúde do Trabalhador), dentre os aspectos variados de interesse da pesquisa, acompanhe a dimensão referente à concepção de extensão que inspira aquele projeto e que alimenta a continuação do debate sobre a questão conceitual (Tabela 1, a seguir).²⁶

TABELA 1

PROJETO CERESAT - DISTRIBUIÇÃO DOS TEMAS E ITENS, POR SEGMENTO

-
- 25 Os trechos do texto deste tema foram extraídos do livro: Melo Neto, José Francisco de. Extensão universitária: uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2001.
- 26 Esta tabela mostra a composição interna dos temas com seus itens, a frequência dos indicadores por item e seus percentuais considerados separadamente nos documentos e nas entrevistas - estas distribuídas em entrevistas com os coordenadores, os executores e os membros da comunidade alcançada pelo projeto. Mostra ainda a frequência geral dos indicadores de cada tema, bem como o percentual desse tema no conjunto do projeto. Dados coletados na pesquisa: Extensão universitária - uma análise crítica (2000).

TEMAS	ITENS	A %	B %	C%	D %	Fi	% itens	Fgi	% tema
I - Concepção de mundo	1.1 - Visão que privilegia o mercado	07	06	09	09	136	07	1840	26
		06	02	02	01	36	02		
	1.2 - Visão integradora (inst. pessoa) aperfeiçoando a sociedade	87	92	89	91	1668	91		
	1.3 - Visão transformadora								
II - Concepção de sociedade	2.1 - Conjunto de instituições independentes	04	02	01	03	43	02	1799	25
		01	04	03	01	43	02		
	2.2 - Totalidade integrada	95	94	96	96	1713	96		
	2.3 - Modo de produção								
III - Concepção de Estado	3.1 - Estado árbitro: acima das classes/auton. Absoluta	22	14	67	00	06	19	32	01
		33	50	00	100	16	50		
	3.2 - Est. instrumento: inst. manip. pela classe dominante	45	36	33	00	10	41		
	3.3 - Estado ampliado: (contradições de classe)								
IV - Configuração dos interesses sociais	4.1 - Interesses voltados a indivíduos	00	03	00	07	11	02	591	08
		57	21	10	68	155	26		
	4.2 - Interesses voltados a grupos	43	76	90	35	425	72		
	4.3 - Interesses voltados à classe dominada								

V - Concepção de prática social	5.1 - Interesses voltados a indivíduos	02 98	05 95	03 97	06 94	19 423	04 96	442	06
	5.2 - Processo em consonância com classes Dominadas								
VI - Relação universidade-sociedade	6.1 - Instituição do saber com vida independente	38 00	65 11	58 33	31 56	41 17	55 23	74	02
	6.2 - Instituição voltada ao mundo empresarial	62	24	09	13	16	22		
	6.3 - Instituição como aparelho de conflito Ideológico								
VII - Concepção de extensão universitária	7.1 - Via de mão única	61 06	29 08	66 00	62 01	167 17	48 05	349	05
	7.2 - Via de mão dupla	33	63	34	37	16	47		
	7.3 - Trabalho social (construção de nova hegemonia)								
VIII - Natureza do trabalho social na extensão	8.1 - Trabalho técnico com discurso	00	02	00	04	23	02	1175	17
	Modernizador	09	06	08	09	89	08		
	8.2 - Trabalho técnico com discurso de Neutralidade	91	92	92	87	1063	92		
	8.3 - Trabalho técnico com discurso Transformador								

IX - Papel do agente	9.1 - Agente de interesses do mercado (capital)	14	64	36	55	85	54	157	02
	9.2 - Agente neutro da instituição	8	01	41	14	21	13		
	9.3 - Agente comprometido com as classes Dominadas	58	35	23	31	51	33		
X - Pedagogia da extensão	0.1 - Pedagogia tradicional	00	00	00	00	00	00	549	08
Universitária	0.2 - Pedagogia crítica e transformadora	100	100	100	100	549	100		

A - Entrevista com coordenadores **C** - Entrevista com comunitários **Fi** - Freqüência de indicadores
B - Entrevista com executores **D** - Documentos dos projetos **Fgi** - Freqüência geral dos indicadores

Aqui, convém destacar, sobre concepções de extensão, a terceira possibilidade como uma visão de que a extensão universitária pode ser entendida como um *trabalho social útil* e, necessariamente, como um processo educativo, cultural e científico. São expressivos, contudo, os resultados do item 7.3 entre os coordenadores, executores e nos documentos produzidos pelo projeto, com percentuais de 58%, 61% e 80%, respectivamente.

Concebe-se como um trabalho realizado junto à comunidade pela universidade ou seus agentes (estudantes e professores), rompendo a dicotomia existente entre os pólos dessa relação. É uma perspectiva em que o trabalho configura-se numa dimensão de continuidade e de permanência, em processos de realimentação, valorizando a prática e a reflexão sobre essa prática. Esta concepção de extensão torna viável a atividade de ensino entre

aqueles adultos que se alfabetizam, a pesquisa sobre metodologias e os próprios conteúdos dessas atividades extensionistas.

Uma perspectiva que também é seguida, ao se analisar o projeto de extensão Praia de Campina²⁷ (Tabela 2).

TABELA 2
PROJETO PRAIA DE CAMPINA - DISTRIBUIÇÃO DOS TEMAS E ITENS, POR SEGMENTO

Temas	ITENS	A %	B %	C%	D %	Fi	% itens	Fgi	% tema
I - Concepção de mundo	1.1 - Visão que privilegia o mercado	15	15	19	10	92	16	567	16
	1.2 - Visão integradora (inst. pessoa) aperfeiçoando a sociedade.	04	04	09	10	33	06		
	1.3 - Visão transformadora	81	81	72	80	442	78		
II - Concepção de sociedade	2.1 - Conjunto de instituições independentes	02	01	--	--	08	01	979	28
	2.2 - Totalidade integrada	52	59	37	17	455	7		
	2.3 - Modo de produção	46	40	63	83	516	52		
III - Concepção de Estado	3.1 - Estado árbitro: acima das classes/auton. Absoluta	--	--	75	50	04	36	11	01
	3.2 - Est. instrumento: inst. manip. pela classe dominante	66	100	25	--	05	46		
	3.3 - Estado ampliado: (contradições de classe)	34	--	--	50	02	18		

²⁷ Projeto que se realiza no Vale do Rio Mamanguape, na região canavieira da Paraíba, analisado durante a pesquisa: Extensão universitária – uma análise crítica (2000).

IV - Configuração dos interesses Sociais	4.1 - Interesses voltados a indivíduos	--	05	01	--	03	01	303	08
	4.2 - Interesses voltados a grupos	39	32	07	20	47	16		
	4.3 - Interesses voltados à classe Dominada	61	63	92	80	253	83		
V - Concepção de prática social	5.1 - Interesses voltados a indivíduos	12	--	--	--	04	02	185	05
	5.2 - Processo em consonância com classes dominadas	88	100	100	100	181	98		
VI - Relação universidade- sociedade	6.1 - Instituição do saber com vida independente	55	82	65	--	68	69	99	03
	6.2 - Instituição voltada ao mundo empresarial	21	09	31	50	18	18		
	6.3 - Instituição como aparelho de conflito Ideológico	24	09	04	50	13	13		
VII - Concepção de extensão universitária	7.1 - Via de mão única							135	04
	7.2 - Via de mão dupla	25	63	68	95	73	60		
	7.3 - Trabalho social (construção de nova hegemonia)	28	24	13	--	24	19		
		47	13	19	05	25	21		

VIII - Natureza do trabalho social na extensão	8.1 - Trabalho técnico com discurso modernizador	01	01	--	--	03	01	724	21
	8.2 - Trabalho técnico com discurso de Neutralidade	58	63	29	11	361	50		
	8.3 - Trabalho técnico com discurso Transformador	41	36	71	89	360	49		
IX - Papel do agente institucional	9.1 - Agente dos interesses do mercado (capital)	42	64	--	100	23	50	46	02
	9.2 - Agente neutro da instituição	29	04	--	--	05	10		
	9.3 - Agente comprometido com as classes dominadas	29	32	100	--	18	40		
X - Pedagogia da extensão	0.1 - Pedagogia tradicional	01	--	--	--	01	01	408	12
Universitária	0.2 - Pedagogia crítica e transformadora	99	100	100	100	389	99		

A - Entrevista com coordenadores **C** - Entrevista com comunitários **Fi** - Frequência de indicadores
B - Entrevista com executores **D** - Documentos dos projetos **Fgi** - Frequência geral dos indicadores

Evidencia-se, aqui, a terceira possibilidade que se manifesta em 47% (7.3), que é a extensão como um processo educativo, cultural e científico, assumido a partir da posição das classes subalternas, buscando contribuir para a construção de uma outra hegemonia. Nesse sentido, a extensão é um *trabalho social útil* a

serviço das classes subalternas. O processo que se estabelece, por conta dessa concepção, envolve a universidade e a sociedade, propondo uma relação efetiva entre elas a partir da sua clara diferenciação, considerando as suas especificidades.

O conhecimento aí gerado é resultado da produção coletiva e deve estar voltado ao trabalho acadêmico universitário e à organização coletiva das classes dominadas. Trata-se de um trabalho que pretende apropriar-se do saber da universidade e do saber dessas classes, populações ou comunidades, para, num processo de reflexão e reelaboração, possibilitar nova apropriação desse saber. Um trabalho útil que, segundo o depoimento de um dos entrevistados, serve para “organizar o homem do campo e fazer com que ele se valorize com o seu pequeno pedaço de terra”.

Mesmo em projetos de extensão voltados à tecnologia, também se apresenta a perspectiva da extensão como trabalho social útil. No Projeto Qualidade de Vida, analisado nesta pesquisa²⁸, a presença da visão de extensão como via de mão única está representada entre coordenadores e executores com percentuais de 69% e 83%, respectivamente.

É justamente aí onde eu vejo essa parte da extensão. Eu vejo como um trabalho da universidade, juntamente com a sociedade, com o objetivo de quê? De assessorar essa comunidade, transmitindo conhecimentos que ela não adquiriu. A gente está na universidade, tem esse conhecimento que precisa ser repassado para a sociedade²⁹(do estudante e membro da equipe do projeto).

28 Projeto em desenvolvimento na Universidade Federal de Campina Grande (PB) que busca o tratamento do lixo, acompanhado de um processo de educação dos moradores de um bairro da cidade e a geração de renda.

29 Estudante e membro da equipe do Projeto Qualidade de Vida. Texto da entrevista para a pesquisa: Extensão Universitária – uma análise crítica.(2000).

Mas a visão da extensão como uma possibilidade de trabalho social útil aparece, entre os coordenadores, com um percentual de 17%. É um percentual expressivo, considerando-se o fato de que esse tema revela-se com 6% no conjunto dos temas do projeto, enquanto que este mesmo item projeta um percentual de 12% entre os demais itens.

Esse direcionamento conceitual – *extensão como trabalho social útil* – é manifestado nos projetos analisados³⁰. Convém ressaltar que os indicadores, em torno desta perspectiva, apresentaram percentuais elevados nos projetos CERESAT e Escola Zé Peão, particularmente entre os executores, com percentuais de 63% e 61%, respectivamente. Entre os coordenadores do Projeto Praia de Campina, atinge-se o percentual de 47% e 13% entre os executores. No Projeto Qualidade de Vida, essa concepção expressa-se entre os coordenadores com 13%, considerado, ainda um índice representativo.



Projeto em Feira Agroecologia na INCUBES/NUPLAR (2008)

30 A pesquisa Extensão universitária: uma análise crítica analisou dez temas, entre eles, a concepção de extensão presente nos projetos, buscando os indicadores para a concepção de extensão como via de mão única, via de mão dupla e trabalho social, destacando a visão dos coordenadores, dos executores e de membros da comunidade.

Sendo *trabalho social e útil*, a efetivação da extensão gera um produto que transforma a natureza, na medida em que cria cultura. É um trabalho imbuído da sua dimensão educativa. O produto desse trabalho, todavia, passa a pertencer tanto às equipes dos projetos de extensão, na universidade, quanto à própria comunidade ou aos grupos comunitários, para aplicação na organização de seus movimentos. Esta tem sido uma busca constante de apropriação do produto gerado nas atividades de extensão.

Essa dimensão da extensão possibilita a superação da alienação gerada pela não posse do produto do trabalho por parte de seus produtores, no modo de produção capitalista. Todos os produtores devem apropriar-se desse produto do trabalho, que é o saber:



Curso de pesquisa-ação em empreendimentos solidários na INCUBES/NUPLAR (2007)

Esse trabalho caracteriza-se como um espaço de atuação de todos os que buscam a organização de seus grupos, de sua comunidade ou de sua classe. Deve ser um espaço onde existem processos de realimentação dos conhecimentos, que estão sendo produzidos, e outros que são gerados a partir desses últimos. Esse trabalho deve expressar uma relação íntima entre a teoria e a prática social em desenvolvimento.

Nessa perspectiva de extensão, a Tabela 3 a seguir apresenta resultados³¹ que mostram dados convidativos para manter-se a possibilidade de conceituação da extensão, a partir das experiências em desenvolvimento em vários cenários de práticas extensionistas.

TABELA 3
CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

INDICADORES	DÉCADA DE 80	DÉCADA DE 90
Concepção de extensão como via de mão única	68,92%	51,93%
Concepção de extensão como via de mão dupla	11,33%	25,95%
Surgimento da extensão como trabalho social útil	19,75%	21,97%

Fonte: Dados do relatório de Sílvia Carlos Fernandes da Silva, da pesquisa Extensão Universitária como Trabalho Social, que analisou a concepção de extensão nas décadas de 80 e 90, presente em atividades extensionistas, na Universidade Federal da Paraíba.

31 Pesquisa desenvolvida no período de maio de 1998 a setembro de 2000 (Extensão universitária como trabalho social), pelo aluno Sílvia Carlos Fernandes da Silva e pelas alunas Karla Lucena de Souza, Izabel Marinho da Costa e Andréa Tavares A. Magalhães, como bolsistas do PIBIC/CNPQ/UFPB, sob a coordenação do Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto. A pesquisa analisou, além de outros aspectos das atividades extensionistas, as concepções de extensão presentes nessas atividades, na Universidade Federal da Paraíba, nas décadas de 80 e 90. Seguiu também o mesmo itinerário metodológico da pesquisa nos projetos já apresentados.

Há um expressivo decréscimo percentual da presença dos indicadores de mão única nas décadas de 80 e 90. Em contrapartida, há um crescimento da visão de extensão como mão dupla, expressando a aplicação do conceito de extensão, na visão do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, presentes nos projetos dessas décadas, e o aparecimento da perspectiva de reconceituação da extensão como um trabalho social útil, em vários projetos e atividades, com percentuais de 19,75% na década de 80 para 21,97% na década de 90.

Contudo, é importante a perspectiva da extensão na ótica do trabalho, mas, ainda, não encerra a discussão. A partir dos dados apresentados dessas pesquisas, uma questão impõe-se: que dimensões pode ter esse *trabalho*³², como uma categoria filosófica fundante para a extensão? Esta pesquisa remete à discussão dessa temática central, muito discutida e complexa, que tem apresentado possibilidades concretas, no sentido de contribuir para outras e, talvez, melhores análises sobre a realidade desse mundo atual, além de outros possíveis redirecionamentos práticos. É um mundo que aponta a necessidade da discussão, nos dias de hoje, sobre o papel da universidade, em particular, da extensão universitária”³³ (Melo Neto, 2001).

De uma forma sintética, posso afirmar que extensão é um trabalho social e útil, buscando superar todas as visões anteriores existentes seja como mão única, mão dupla e mesmo a do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão, como trabalho, simplesmente.

32 Sugerimos leitura mais detalhada da categoria trabalho em três obras de Marx: Os manuscritos econômicos e filosóficos, a ideologia alemã e o capital, particularmente o livro I, volume I, no seu V capítulo. Nestes livros, identifica-se a evolução do conceito em Marx, contida inicialmente nos Manuscritos. O livro, A Ideologia Alemã, caracteriza a divisão do trabalho e, de forma mais elaborada, em O Capital, o processo do trabalho.

33 Os trechos de texto utilizados neste tema foram extraídos dos livros citados nas referências.

Referências

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: uma avaliação de trabalho social**. João Pessoa: Série Extensão, doc 18. PRAC/UFPB. Editora Universitária/UFPB, 1997. 40p.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária - uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. 204p. ISBN 85-237-0261-X

Popular

Mesmo atuando e debatendo fundamentos da extensão, é na atividade prática ou o fazer extensão que vão florescendo questionamentos e possíveis superações dos mesmos. Assim, é que nas atividades junto a outros grupos que atuam em extensão como o SEAMPO, um grupo de extensão do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), outras experiências no Centro de Educação, que juntos, eu pude detectar dimensões educativas que não se enquadravam na tradição da escola – aquela em que o professor diz e o estudante se cala (Magister dixit). Na extensão, o conhecimento passa a ser fruto de muita discussão, de muito diálogo. Um diálogo como exercício de possibilidades de que todos se tornem agente de suas próprias histórias. Então, estou chegando às dimensões da Educação Popular. O meu desafio passou a ser a compreensão mesma do que seja popular quando se está falando de educação popular. Afinal, o que é popular?

Então, continuei com o mesmo escopo de não promover apenas uma reflexão sobre elementos teóricos mas buscar empiricamente elementos para fundamentar

uma compreensão sobre o que seja popular³⁴. Mas, isto a ser dito por aqueles que estão se sentindo em ambiente ou em grupos que dizem promover relações populares. Fui buscar a compreensão de popular nesses ambientes também ditos populares, como movimentos sociais, movimentos partidários que assumem essas formas de fazer política, no entorno da cidade de João Pessoa, na Paraíba.

“ É importante destacar, nesse percurso conceitual, as diferenciadas alternativas apresentadas por dirigentes partidários que têm em suas formulações estratégicas de sociedade a dimensão do *popular*, como os que defendem um “*Programa democrático e popular*” para o país. É fácil perceber-se quão variadas têm sido as compreensões do termo entre militantes partidários ou de movimentos sociais, refletindo-se em suas ações políticas nas cidades onde realizam suas políticas. Tornou-se possível, dessa maneira, a ‘catalogação’ das visões externadas, em quatro grandes blocos, como mostra o quadro a seguir. Há um bloco daqueles que compreendem o *popular* como algo que está, necessariamente, originado nas classes sociais, em particular na classe trabalhadora, também disseminadas em conceitos como: as maiorias, o povo, a população, os mais sofridos ou os excluídos. Um outro bloco vislumbra o popular como algo que se expressa por encaminhamentos dirigidos a essas maiorias, enfim, pautado em procedimentos. Nessa concepção, ser *popular* é tornar-se expressão de uma metodologia, mas só terá significado quando expressar uma visão de mundo em *mudança*, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo. É uma visão que exige iniciativas no plano

34 Os trechos de texto deste tema foram extraídos do artigo: O que é popular? Contigo em ambos os livros citados nas referências.

político, normalmente, originais, pois marcam a própria autonomia desses movimentos, que constrói um novo tecido social embasado em outros valores e objetivos. Esta perspectiva, entretanto, é bastante minoritária entre os ativistas dos movimentos sociais. Há, ainda, outras visões, pouco expressivas quantitativamente ou prisioneiras da idealização existente nos movimentos sociais populares.

CONCEPÇÕES DE POPULAR ³⁵

CAMPOS TEÓRICOS DAS CONCEPÇÕES	QUANTITATIVO DAS CONCEPÇÕES
<p style="text-align: center;">1. ORIGEM</p> <p>Algo é <i>popular</i> quando tem origem no povo, nas maiorias.</p> <p><i>Alguns indicadores: vem da base; vem da experiência do povo; vem da tradição do povo; vem das classes desprivilegiadas; dirige-se às maiorias, ...</i></p> <p style="text-align: center;">2. METODOLOGIA</p> <p>Algo é <i>popular</i> quando traz consigo um procedimento que incentive a participação, ou seja, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania.</p> <p><i>Alguns indicadores: direcionado ao povo humilde; ampliando canais de participação; exercitando participação ativa; possibilitando tomada de decisão; ouvindo e implementando decisões; promovendo novas formas de intervenção das massas; ...</i></p> <p style="text-align: center;">3. POSICIONAMENTO POLÍTICO E FILOSÓFICO</p> <p>Algo é <i>popular</i> se expressa um cristalino posicionamento político e filosófico diante do mundo, trazendo consigo uma dimensão propositivo-ativa voltada aos interesses das maiorias.</p> <p><i>Alguns indicadores: assumindo as lutas do povo; atendendo interesses da população; resgatando a visão de um mundo em mudanças; propondo melhoria de vida do povo; trazendo a perspectiva do povo; ...</i></p> <p style="text-align: center;">4. OUTROS ASPECTOS</p> <p>Surtem outras concepções trazendo as possibilidades de que ser <i>popular</i> passa pelo institucional. Pode ter origem no institucional, como sindicatos, associações ambientalistas, etc. Outros entendem que o ser <i>popular</i> é uma questão de consciência.</p> <p style="text-align: center;">Alguns Indicadores</p> <p>Algo que vem de associação (comunidades de Base, movimentos dos Sem-Terra, sindicato...); uma questão de consciência.</p>	<p>20,68% das compreensões externas apontam para visão de que algo é popular quando tem essas origens.</p> <p>51,73% das compreensões externadas nas entrevistas apontam para visão de que algo é popular se expressar mecanismo para contribuir para o exercício da participação. Popular como sinônimo da própria prática.</p> <p>21,84% das compreensões externadas nas entrevistas apontam para a visão de que ser popular é posicionar-se diante do mundo, tomando um posição promotora de mudanças.</p> <p>5,71 % compreendem a questão do popular como algo que deverá estar na consciência de cada indivíduo.</p>

Total de indicadores selecionados na pesquisa das concepções de popular:
oitenta e sete indicadores

³⁵ Entrevista aplicada nesta pesquisa em vinte e oito dirigentes do Partido dos Trabalhadores, distribuídos em toda as regiões geográficas da Paraíba e quinze dirigentes de movimentos sociais populares.

Como se vê, *popular* adquire uma plasticidade conceitual, exigindo, para os dias de hoje, uma definição que, rigorosamente, passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição e atualizado para as atuais exigências. Nessa perspectiva, é possível mostrar um movimento conceitual que envolva os elementos que sempre estiveram presentes nos variados momentos históricos e outros que foram sendo assimilados com o tempo. A pesquisa mostra essa dialética entre os elementos constitutivos do conceito. O termo relaciona todas as suas dimensões constitutivas ao mesmo tempo em que se diferencia de cada uma delas, porém mantendo-as na sua formulação conceitual. Suas dimensões fundantes são: a *origem* e o *direcionamento* das questões que se apresentam; o componente *político* essencial e norteador das ações; as *metodologias* apontando como estão sendo encaminhadas essas ações; os aspectos *éticos* e *utópicos* que, para os dias de hoje, se tornam uma exigência social.

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

Ao se definirem a direção e os interesses envolvidos, entra em cena uma segunda dimensão conceitual, que é a dimensão *política*. Ser *popular* é ter clareza de que há um papel político nessa definição. Essa dimensão política deve estar voltada à

defesa dos interesses desses setores das maiorias ou das classes majoritárias. Em um segundo momento, essas ações políticas são, necessariamente, reativas às formulações ou às políticas que deverão estar sendo impostas a essas maiorias. Reativas no sentido de busca de alternativas ou de estratégias que conduzam às iniciativas para um plano político geral de sociedade. Reativas enquanto geradoras de ação própria e, normalmente, originais, retiradas da prática do dia-a-dia, ou quando se tornam capazes de compor um novo tecido social com outros valores e objetivos. Ser *popular*, portanto, significa estar relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a *contestação*. É estar se externando através da resistência às políticas de opressão e adicionadas com políticas de afirmação social. Uma ação é *popular* quando é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político.

Contudo, esse fazer político pode se expressar de várias maneiras ou através de diferenciadas metodologias. A *metodologia* que confirma algo como *popular* vai no sentido de promover o *diálogo* entre os partícipes das ações e, sobretudo, que seja contributiva ao processo de se exercer a cidadania crítica. Cidadania que se constitua como um exercício do pensamento, na busca das questões com as suas dimensões positivas e negativas contidas em qualquer ente de desejo de análise. Mas, a cidadania não se resume à análise. É preciso também que o indivíduo se prepare para a ação, para desenvolver metodologias que exercitem o cidadão para a crítica e para a ação. Mas para que essa ação? Sua direção aponta no sentido de afirmação de sua própria *identidade* como indivíduo, como grupo ou como classe social. Busca ainda promover as mudanças que são necessárias para a construção de uma outra sociedade,

mesmo que arriscando a ordem para que todos tenham direitos, e assim a justiça, efetivamente, seja igual para todos.

Essa metodologia, entretanto, rege-se por princípios éticos oriundos também das exigências do trabalho. Ser *popular* é estar dirigido por princípios voltados àquelas maiorias. Nesse contexto, é que se reafirma como fundamental o princípio do *diálogo*, oferecendo condições para a promoção do pluralismo das idéias. Este deve ter condições de proporcionar princípios como a solidariedade e a tolerância, sem cair no relativismo ético, na busca incessante da promoção do bem coletivo.

Esse conceito arrasta para si definições envolvendo as *utopias* tão necessárias para os dias atuais. Ser *popular* é tentar alternativas. É estar realizando o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trará os elementos já realizados e tentativas de novas realizações. Isto só ocorre, contudo, quando da sua realização mesma, caminhando para aquilo que, efetivamente, é o necessário. A *utopia* da democracia, como valor permanente a ser vivida sem qualquer entrave. Precisamente, nos espaços da realização e da não-realização, estão as suas contradições e suas dificuldades maiores. Entretanto, não podem transformar-se em agentes impeditivos da intransigente e radical busca por novas concretizações de *sonhos de liberdade e de felicidade*". (Melo Neto, José Francisco de. O que é popular. In: Brennand, Edna G. G, 2003).

Portanto, as bases experienciais das atividades em extensão universitária foram promovendo perspectivas, inclusive, anteriormente já conhecidas de que a sabedoria popular antecede, em muito, a *tecne* e o saber científico. Isto me conduziu a ver o popular nessa dimensão metodológico-política.

Referências:

MELO NETO, José Francisco de. O que é popular?. In, **O labirinto da educação popular**. Edna Gusmão de Góes Brennand (Orga.). João Pessoa: UFPB/PPGE/Editora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2003. pp 3-57. ISBN 85-237-0437-X

MELO NETO, José Francisco de. O que é popular?. In: **Extensão popular**. 2ª edição. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. ISBN 9-788523-708559

Extensão Popular

À medida que eu participava de projetos de extensão, vivenciando as suas ações, pude ver que práticas educativas desenvolvidas nos mesmos distanciavam-se das outras práticas já conhecidas. Aquelas práticas autoritárias dominantes conduzidas pela compreensão de que a universidade é a Instituição detentora do poder do conhecimento. Ela detém o conhecimento e a população está lá para receber esses conhecimentos. Uma perspectiva autoritária de uma visão de universidade em que a extensão se constitui, tão somente, como realizadora de ações para a comunidade, para a sociedade.

Todavia, retomo a crítica feita por Paulo Freire à toda educação estabelecida. Iniciava-se aí o questionamento, considerando que a visão que começava a se afirmar era a de que as práticas extensionistas poderiam adquirir uma dimensão metodológica própria que conduzisse à promoção das pessoas. Uma metodologia que tem como esteio pedagógico a dimensão da promoção do outro e a superação do oprimido existente e introjetado em cada pessoa. Assim sendo, a dimensão popular poderia e

precisaria estar acoplada às ações de extensão, contribuindo para a formulação de novas dimensões na extensão e sugerindo outra compreensão da extensão, a Extensão Popular³⁶.

“Este texto tem a pretensão de promover um diálogo com aqueles que atuam no campo da extensão, em particular, com o extensionista de áreas rurais na organização das comunidades, com o extensionista de áreas urbanas voltados aos setores sociais empobrecidos e distanciados da posse de bens culturais e de sobrevivência humana, e com todos/as aqueles que estão imersos nas mais díspares realidades, vislumbrando, mesmo assim, horizontes de superação das mesmas, inclusive por caminhos institucionais, em que a extensão pode ter um papel importante. Ao dimensionar o campo de atuação de profissionais, sejam professores, estudantes ou demais servidores públicos e pessoas de comunidades, aparece a questão: que extensão pode contribuir para os diferenciados tipos de atitudes nesses ambientes em destaque? A resposta que se impõe, de imediato, é: a extensão popular. Mas, o que é a extensão popular?

A construção dessa perspectiva teórico-prática cobra uma caracterização, mesmo tênue, do tipo de sociedade que se deseja superar e as suas políticas dominantes. Dessa forma, urge um olhar crítico sobre aquilo que se está vivenciando e, assim, abre-se a possibilidade de ações na perspectiva coletiva de sua superação, a partir de uma melhor compreensão do mundo que se vive.

...

A construção de um conceito atualizado para as necessidades que estão apresentadas no atual momento histórico exige que se

36 Os trechos de texto deste tema foram extraídos do livro: MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular. 2ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. ISBN - 9-788523-708559

vá além das possibilidades apontadas e das relações internas existentes e suas práticas nas instituições promotoras de extensão, como a universidade. Precisa voltar-se às questões concretas que se expõem àqueles que desenvolvem atividades de extensão. É nessa perspectiva que se torna possível encontrar uma definição de extensão, nas conclusões do citado Fórum de Pró-Reitores (Brasil/MEC, 1987). Nessa condição, a extensão busca atender as multiplicidades de perspectivas em consonância com os seguintes princípios: a ciência, a arte e a tecnologia que devem alicerçar-se nas prioridades da região; a universidade não pode entender-se como detentora de um saber pronto e acabado; a universidade precisa participar de movimentos sociais, visando à construção da cidadania. Neste aspecto, a extensão pode: “ser encarada como um *trabalho social*, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social” (ibid.: p.8).

A categoria teórica *trabalho* é útil aos processos de integração e será utilizada para se discutir um conceito de extensão voltado a algo diferenciador de qualquer perspectiva de integração social e definido pela busca de outras possibilidades de vida, da construção de outro processo cultural, indo além da formulação do Fórum. Trabalho tem uma dimensão educativa e precisa, conseqüentemente, ser qualificado. É uma qualificação para a própria universidade, enquanto seja possível observá-la em outra perspectiva.

...

O trabalho, em um determinado momento, expressa uma síntese filosófica e pode-se dizer que a extensão, adquirindo as dimensões filosófica e educativa, intrínsecas à categoria trabalho, pertence a instâncias fundamentais na vida da sociedade. Pela

educação, em seu sentido mais amplo, garante-se a preservação dos conhecimentos do passado, que são transmitidos às novas gerações, num processo de acumulação essencial à qualidade de vida material e espiritual da humanidade, mantendo a sobrevivência da espécie. O trabalho extensionista torna-se, portanto, fator de criatividade do humano.

Como se vê, o trabalho vem marcando a discussão no campo da extensão. No desenvolvimento das atividades em que o humano defronta-se com a natureza, também realiza, a partir dela própria, uma síntese do particular com o universal. É o trabalho que proporciona o significado da ação social, suas limitações, suas possibilidades e conseqüências, sem nenhum recurso metafísico. Mesmo sendo um ponto de partida, é sobre essa base natural do trabalho que se elevam as relações sociais da espécie humana. Esse torna-se uma relação social já a partir da relação estabelecida com a natureza, indicando nas relações de produção, também expressas nas atividades de extensão, o caráter social indissociável, que acompanha o seu processo. A extensão como trabalho realiza-se como processo constituído através das relações sociais - trabalho social útil com uma determinada intencionalidade. Esta possibilidade de se entender extensão como trabalho social com explícita utilidade opõe-se à visão fragmentada do trabalhador em relação ao processo produtivo, no modo de produção capitalista, determinada pela divisão social do trabalho.

Extensão, como trabalho social útil com a intencionalidade de conectar o ensino e a pesquisa, passa a ser agora exercida pela universidade e por membros de uma comunidade sobre a realidade objetiva. É, portanto, um fenômeno educativo com um conteúdo pedagógico derivado de questões da realidade social. Também é prestadora de serviço sem ter essa finalidade. Pode, ainda, realizar alguma assistência sem se tornar uma

política compensatória assistencial. Como ensino, é difusora de conhecimento bem como capturadora de problemas científicos, artísticos, técnicos e culturais da sociedade, contribuindo para que sejam analisados pelas técnicas de pesquisa, em especial metodologias de pesquisa que promovam a participação, a exemplo da pesquisa-ação. Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho de construção do conhecimento novo ou reformulações das verdades existentes. Esses objetos pesquisados serão os constituintes de outra dimensão da universidade: o ensino. É também um trabalho de busca de objeto para a pesquisa. A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. É, sobretudo, um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa.

Mas, a extensão realizada nessas bases está permeada da dimensão do popular – extensão popular. Popular tem sido um conceito que tem se apresentado por variadas perspectivas entre militantes partidários ou de movimentos sociais, refletindo-se em ações políticas de projetos em áreas urbanas e rurais. Junto a esses movimentos, popular é visto como tudo aquilo que vem do institucional, a exemplo do sindicato, grupos de mães, associação de moradores e outros, conformando tudo como uma questão de consciência. Uma segunda visão externa o popular como algo que está, necessariamente, originado nas classes sociais, em particular na classe trabalhadora,

também disseminado em conceitos como: as maiorias, o povo, a população, os mais sofridos ou os excluídos da sociedade. Uma terceira visão vislumbra o popular como algo que se expressa por encaminhamentos dirigidos a essas maiorias, enfim, pautado em procedimentos. Nesta concepção, popular adquire dimensão de uma metodologia que só terá significado quando expressar uma visão de mundo em mudança, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo. Uma quarta visão exige iniciativas no plano político, normalmente originais, que marcam a própria autonomia desses movimentos, construindo um novo tecido social embasado em outros valores e objetivos, expressão de um claro posicionamento político e filosófico sobre o mundo. Esta terceira e quarta dimensões arrastam expressivamente a compreensão de popular.

Como se vê, ao se pensar a extensão popular, exige-se uma definição que passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição do fazer extensão, sendo urgente a atualização dessas ações para as novas exigências que são postas a essas maiorias marginalizadas. A categoria *trabalho* torna-se, assim, componente central desse conceito. Ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador das ações; e, com especial destaque, o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos (diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo...) e utópicos (autonomia, liberdade...) que, para os dias de hoje, tornam-se uma exigência social.

Assumindo a dimensão do popular, a extensão transpõe os muros institucionais, superando o seu exercício resumido

apenas a ações de participantes de determinadas organizações sociais, sobretudo estatais. Adquire, como trabalho social, a dimensão de exterioridade, abrangendo ações educativas em movimentos sociais e outros instrumentos organizativos da sociedade civil, ou mesmo a partir do Estado.

Como trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos, a extensão popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva. Nesta perspectiva, a extensão popular contém uma metodologia de trabalho social que desenvolva uma visualização maior das contradições do modo de produção dominante, mesmo que os trabalhadores tenham pouca escolaridade e baixa qualificação, elementos promotores de exclusão, sobretudo nesses setores sociais. Para Prestes (1998: 5), são visíveis novas frentes de produção econômica, talvez, voltadas ao mercado informal: “ são estas novas formas culturais, emergidas nos setores populares e voltadas a um tipo de produção setorizado que oferecem possibilidades de construção de iniciativas econômicas alternativas e inovadoras dos excluídos’.

A efetivação de ações educativas pautadas por princípios éticos definidos, com reforço ao coletivo e com preocupações voltadas às maiorias sociais, será conduzida no sentido de garantir que alternativas sejam possíveis, inibindo modelos de produção que só mantenham ou fortaleçam os mecanismos de exclusão.

É preciso ações educativas na realização da extensão que, pautadas no respeito às individualidades do outro e na busca pela autogestão, possam garantir o desenvolvimento das narrações históricas das experiências dos participantes. Segundo Vasconcelos (1999: 16), essas narrações, ao lado do envolvimento com a história, expressam uma forma de

teorização que, “ao contrário da maioria das formulações mais acadêmicas, conseguem preservar os aspectos de subjetividade, de irracionalidade e de coincidência que existem na vida social”.

São, portanto, ações educativas em extensão popular capazes de apresentar a opção pelo trabalho social útil com a intencionalidade de estar voltado à organização dos setores sociais, no sentido, inclusive, de sua autovalorização e de sua auto-organização. Segundo Sales (1999: 8): “os trabalhadores ainda se entregam muito a salvadores da pátria. Acreditam mais em leis feitas pelos adversários do que em suas próprias lutas, quando teriam melhor resultado se batalhassem para ser governo e não para ter governo”.

Na busca da modernidade, as ações educativas presentes na extensão popular voltam-se para uma ética dos fins e dos meios, resgatando-se a ética na política. Neste sentido é que se pode desenvolver o trabalho social voltado ao exercício da democratização de todos os setores da vida social, com a promoção da participação de todos os envolvidos em extensão, incentivando, inclusive, a educação aos direitos emergentes das pessoas.



Curso de Especialização em Extensão e Economia Solidária (NUPLAR - 2016)

Além dos princípios externados, pode-se desenvolver um conjunto de outros valores, norteadores de práticas extensionistas, que vislumbre os seguintes aspectos: a compartilhagem dos conhecimentos e das atividades culturais; a promoção da busca incessante de outra racionalidade econômica internacional; a comunicação entre indivíduos, a responsabilidade social, direitos iguais a todos, respeito às diferenças e às escolhas individuais ou grupais, novos elementos que potenciem a dimensão comunitária e a solidariedade entre as pessoas. Experiências que retecem o tecido social com novos valores e objetivos, definindo, também, estratégias de transformação global da sociedade. São, portanto, um corpo ético que pode ajudar à construção de uma outra cultura política, através da extensão caracterizadamente popular. Extensão popular como expressão de atitudes superadoras de todo tipo de agentes impeditivos da intransigente e radical busca por novas concretizações de sonhos de justiça, liberdade e de felicidade” (Melo Neto, 2014).

A extensão, adquirindo a dimensão do popular, se torna, portanto, o trabalho social e útil, que detém uma intencionalidade conectar o ensino à pesquisa e de promover a mudança na perspectiva ideológica das classes oprimidas, as classes sem qualquer tipo de favorecimento, as classes trabalhadoras.

Referências:

BRASIL/MEC. I Fórum de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas. Brasília, 1987, (mimeo).

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Educação popular, trabalho, políticas públicas e problemas regionais**. João Pessoa, 1998. (10 páginas, mimeo).

SALES, Ivandro da Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. In: Melo Neto, José Francisco de & Scocuglia, Afonso Celso C (orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1999.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular em tempos de democracia e pós-modernidade: uma visão a partir do setor saúde. In **Educação popular: outros caminhos**, Melo Neto, José Francisco de Scocuglia, Afonso C. C. (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

Educação Popular

As ações no campo da extensão, a realização de projetos de pesquisa continuaram a busca por uma maior compreensão sobre educação. Projetos houve como o *Curso em Educação Popular*, promovido pelo CEDAC (Centro de Ação Comunitária), com participação de educadores populares de várias regiões do Estado do Rio de Janeiro, na cidade do Rio de Janeiro. Na universidade, o debate conceitual fora permanente no curso doutoral do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba. Posso lembrar o esforço de aproximação conceitual construído pelas turmas *Teoria em Educação Popular, História e Filosofia da Educação Popular*, coordenadas pelos professores José Francisco de Melo Neto, Maria do Socorro Batista e Eymard Mourão Vasconcelos, tendo sido iniciadas desde o primeiro

semestre letivo do ano de 2003. Foram nesses momentos que começam a ser definidos valores e princípios já conhecidos, mas aqui, reafirmados como determinantes para a formulação de uma educação, presentes em ações de projetos de extensão que possibilitaram a formulação conceitual da educação popular, mesmo que todas e todos já as vivenciassem em suas práticas educativas.

Desses encontros, destaco os constituintes de uma educação que foram sendo definidos também em atividades extensionistas e que foram se consolidando como da educação popular, quais sejam: compromisso político por parte do educador, práxis, autonomia, crítica, cultura, diálogo, processo, pedagogia própria, transformação, igualdade, liberdade, realidade e empoderamento. Uns constituintes presentes com maior intensidade e outros menos, considerados à composição da educação popular³⁷.

Caminhando com essas condições, parece estar sendo forjado um sistema educativo permeado com tais valores e filosofia. Assim, é que “ admite-se haver a sua formulação, a partir de vários ensaios históricos e outros em desenvolvimento, como um fenômeno educativo que, pelo trabalho humano, assegurem a produção e a apropriação dos bens culturais. De forma mais ampla, esse sistema tem como objetivo explorar e incentivar as potencialidades humanas educativas quanto à produção e apropriação desses bens, na expectativa de mudanças. Experiências e formulações teóricas vêm abalizando seu significado como um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas relacionadas entre si e ordenadas segundo princípios alicerçados em vivências. Esses

37 Os trechos de texto deste tema foram extraídos do capítulo - Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes, do livro: Melo Neto, José Francisco de. Educação Popular – enunciados teóricos. Vol 3. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPPB, 2015. 232p. pp. 107 a 139. ISBN 978-85-67818-11-5

princípios, por sua vez, formam um todo ou uma unidade. Porém, mesmo resultando em uma unidade, esta se mantém em aberto, na medida em que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, educação e o popular.

Dessa forma, a educação popular manifesta-se por meio do insistente desejo de criação de conhecimentos que busquem fazer história. Nessa construção da história, o ser humano expõe-se a novos temas e provoca o surgimento de novos valores, sugerindo outras formulações, dando origem a novas atitudes e mudando o seu comportamento. É um trabalho humano que se dá *em e pela* prática do indivíduo. Assim, à medida que humaniza a natureza, também naturaliza a sua dimensão de ser humano³⁸. Expressa, ainda, a sua verdade, no sentido de que o indivíduo deve sair de si mesmo e modelar a própria realidade expressa pelas suas atividades.

Nesse movimento, o humano elabora, sistematiza e reelabora o conhecimento, cuja cientificidade se demonstra na sua própria prática coletiva. Constrói-se, dessa maneira, uma metodologia coletiva capaz de tornar-se hábil em atitudes de orientação, sistematização e explanação de idéias. Com ela, preparam-se técnicas de reuniões, exercitando a crítica e a organização geral de entes humanos em suas classes. Através dessa teoria, exteriorizam-se conteúdos gerais que se originam no mundo concreto, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico. Esse modelo vem sendo aplicado, com sucesso, nas ações educativas com moradores de periferias de cidades, operários, camponeses e outras categorias de pequenos produtores rurais, incluindo a educação indígena, não seriada. É um ato pedagógico em contínuo movimento, cuja dimensão

38 Ver: Pinto, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. – problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Com destaque ao capítulo que aborda a teoria da cultura.

qualitativa reclama a forma como se desenvolve a “consciência crítica” de seus participantes e o tempo em que as atividades são conduzidas. A avaliação de seus conteúdos, finalmente, conduz à análise organizativa do conjunto educativo em desenvolvimento.

Esse fenômeno educativo cultiva valores éticos promotores de atitudes democráticas, direcionadas para a igualdade e a liberdade. Tais valores efetivam-se como prática para a liberdade, “como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca, que nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana” (Freire, 1991: 50). É uma luta coletiva ansiosa por democracia que, para Calado (2003), exigirá atitudes coletivas com dimensões de curto, médio e longos prazos, envolvendo os variados segmentos explorados da população. Caso esses setores estejam ausentes, tal conquista não ocorrerá. Essa luta resultará em um esforço de ascese em que o indivíduo se torna cada vez mais humano, quando inicia a sua descoberta consciente do mundo.

As suas atividades conduzem para uma idéia central – *a liberdade*. Inicia-se na alfabetização, passa pelos círculos de cultura³⁹, pela educação básica e média, chegando, de forma presumível, à universidade popular e a outros ambientes do conhecimento. Trata-se de um percurso de exercícios forçosamente subversivos, fundamentado na liberdade como expressão da utopia que está prenhe de possibilidades de realização. Esse é o percurso revelado por um sistema educativo.

As bases da educação popular tornaram-se mais sólidas com Freire. Os seus programas de alfabetização de adultos

39 Ambiente formado por um círculo de pessoas em que, pelo diálogo (educação popular), promovem-se a codificação e a decodificação de seus mundos e suas vidas.

originaram-se nas análises e nas críticas às situações existentes, em particular, ao analfabetismo, tentando a superação desse quadro com ações culturais para a liberdade⁴⁰. O próprio termo “surgiu do reconhecimento da existência da diferença e da oposição entre culturas do povo e cultura da elite” (Brennand, 2003: 61). A sua *ação cultural libertadora* gestou programas voltados aos setores que estão à margem da sociedade - os oprimidos. Buscou a superação existencial da situação de ‘dominado’ daqueles que estão despossuídos dos produtos culturais, a partir da capacidade de leitura.

Alimentou-se um desejo de caminhada em que se supera a condição de análise da mera experiência, mesmo que seja tida como ponto de partida. Transgrediu-se, pelo pensar crítico, a visão sensível geradora de um saber apenas existencial ou opinativo, fecundada de uma ação prisioneira da magia. Esse percurso inicia-se por outro sistema que é o de sinalizações, tratado como um sistema universal que descortina a condição de uma comunicação escrita. A questão que se impõe é: Como proceder a essa montagem de sinalizações? “Somente um método dialogal, ativo, participante poderia realmente fazê-lo. Somente pelo diálogo que, nascendo numa matriz crítica, gera criticidade e que implica uma relação de como conseguir esses objetivos” (Freire, 1963: 14). Estabelece-se prontamente o caminho da construção de um sistema educativo popular.

O método em construção traz consigo uma teoria de conhecimento que tem como ponto de partida o mundo concreto por meio do levantamento do universo vocabular do grupo em condição de se alfabetizar. Nesse ambiente, desabrocham os seus anseios, suas crenças, suas frustrações e a estética de sua

40 Ver os livros de Paulo Freire: Educação como prática da liberdade; Ação cultural para a liberdade e outros escritos; Conscientização; Teoria e prática da libertação; Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire e Pedagogia do oprimido.

linguagem. Passa-se, em seguida, para um segundo momento de seleção nesse universo vocabular, quando o grupo consegue identificar as palavras que se apresentam mais ricas em fonemas e 'pluralidade de engajamento' no ambiente onde vive - local, regional e nacional. Avança-se, nos momentos seguintes, para o debate, a partir das situações que vão sendo geradas.

...

Essas diversas ações educativas seguem os passos indiciários de Freire que, com base em sua pedagogia, passam também a nortear o exercício educativo presente na Usina Catende⁴¹, nessas várias práticas pesquisadas e em outros tantos lugares. Parece, assim, razoável compreender a educação popular como um fenômeno de produção pelo trabalho e de apropriação dos produtos culturais da humanidade. Como um fenômeno da cultura, a educação popular tem nesta as dimensões de bens de consumo e bens de produção. Apresenta a divisão do trabalho e expõe a existência humana, em razão de ser o humano o criador da cultura, alimentando uma teoria da cultura.

Com a dimensão ética do diálogo, a educação popular forja um sistema aberto de ensino e aprendizagem, cuja filosofia convida outros valores éticos para expressar o seu fazer. Além disso, aponta para uma teoria do conhecimento referenciada na realidade e em um procedimento da razão, em forma de intersubjetividade, expressando a intersecção do mundo objetivo das coisas, do mundo social das normas e do mundo subjetivo dos afetos - a linguagem - cobrando uma teoria da comunicação. Pressupõe uma linguagem expressa por normas

41 Nesta usina da Zona da Mata Sul de Pernambuco, vivenciou-se uma experiência de organização e de comando da economia da mesma por parte dos trabalhadores, do início da década de 1990 até a metade da década seguinte. Uma vivência orientada pelos valores da Economia Solidária e da Educação Popular.

vigentes geradas de manifestações que possam ser justificadas, pois do contrário não serão legítimas nem terão valor dialógico intersubjetivo. É, enfim, um fenômeno educativo pautado por uma pedagogia (metodologia) incentivadora da participação e do empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais. Esse fenômeno é lastreado em uma teoria política direcionada aos anseios humanos de liberdade, de justiça, de igualdade e felicidade, além de estimuladora das transformações sociais necessárias.



Doutorandos em Educação Popular, presentes na Usina Catende – PE.
EXTELAR (2006)

São dimensões teóricas, práticas e de valores para a vida que promovem a educação popular a patamares com possibilidades para além da ênfase na alfabetização de adultos. É uma filosofia com posturas éticas que sugerem outro estilo de se viver em qualquer ambiente do cotidiano, podendo ser iniciado na educação do lar, na educação infantil, na alfabetização e nos níveis do ensino básico e médio, consolidando-se na educação

superior e espraiando-se por todos os níveis de ensino, também, de pós-graduação. Com essa demarcação, parece razoável a interpretação da educação popular como um sistema aberto de teorias intercomunicantes” (Melo Neto, 2015).

Assim, e de maneira sintética, é que posso compreender a educação popular como um fenômeno humano de produção e apropriação dos produtos culturais (pelo trabalho), expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas e dos grupos, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

A educação popular é, portanto, sustentada como um fenômeno cultural, contendo um sistema de ensino e aprendizagem pelo trabalho. Este fenômeno transporta consigo uma teoria de conhecimento e metodologias que facilitarão os processos de definição de conteúdo e de avaliação. Além de que, traz em si mesma uma base política necessariamente libertadora.

Referências:

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Paulo Freire e a pedagogia do diálogo. In: **O labirinto da educação popular**. Org. Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Globalização – múltiplos e com(pl)exos fios de uma teia de relações: rumos, caminhos, protagonistas, posturas em aberto... In: **O labirinto da educação popular**.

Org. Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**. *Estudos Universitários* – Revista de Cultura da Universidade do Recife, nº 4, Abril - Junho, Recife, 1963.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **A paixão de mudar, de refazer, de criar ...** *Universidade e Sociedade*. Sindicato Andes Nacional. Brasília. Ano I, fev/1991.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular: sistema de teorias intercomunicantes. In: **Educação popular – enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2004.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular – enunciados teóricos**. Vol 3. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015. 232p. pp. 107 a 139. ISBN 978-85-67818-11-5

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência – problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Ver ainda dois textos:

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular e universais (dimensões onto-semânticas)**. João Pessoa, 2013. (mimeo).

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular e “experiência”. In: **Contexto e Educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação

em Educação nas Ciências. 85. Editora da Unijuí, Unijuí, 2011. pp 31-51. ISSN 0102 8758.

Universidade Popular⁴²

Com a compreensão que vem sendo desenvolvida na extensão universitária, caracterizando-a como um trabalho e como extensão popular; a definição do termo – popular – qualificando a própria extensão; a formulação da educação popular que asseguram outra prática de ensino e os exercícios de pesquisa, realizadas nos projetos de extensão, em especial no EXTELAR (Grupo de Pesquisa em Extensão Popular), bem como na INCUBES (Incubadora de Empreendimentos Solidários-UFPB), fica aplainado o campo teórico para se falar de Universidade com essas características definidas - Universidade Popular.

“Por sua importância filosófica, o trabalho pertence a instâncias fundamentais na vida da sociedade. Pela educação, em seu sentido mais amplo, garante-se a preservação dos conhecimentos do passado, que são transmitidos às novas gerações. Essa transmissão dá-se por um processo de acumulação de conhecimentos, essencial à qualidade de vida material e espiritual da humanidade. O trabalho institui-se, portanto, como fator de criatividade do humano. Essa dimensão natural do trabalho foi realçada por Marx (1983:149), considerando-o como uma relação do homem com a natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.

42 Os trechos de texto deste tema foram extraídos do livro: MELO NETO, José Francisco de. A Universidade popular. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. ISBN 987-

85-7745-982-2

Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

A partir das análises desses projetos, a concepção de extensão como trabalho vem se estabelecendo de forma pouco expressiva, embora tenham surgido dados que apontam para esse ponto de vista conceitual. Com a ampliação das atividades extensionistas em que o humano defronta-se com a natureza, também se realiza, a partir dela própria, uma síntese do particular com o universal, possibilitando a ação social. O entendimento de extensão como trabalho social útil opõe-se à visão fragmentada do trabalhador em relação ao processo produtivo, no modo de produção capitalista, determinada pela divisão social do trabalho. Assim conduzida, a extensão pode efetivar e fomentar, entre seus participantes, a necessidade da conquista de cidadania como um processo de formação de cidadão crítico e ativo, consciente e sujeito de transformação, superando o idealismo contemplativo e interpretativo da natureza.

Dessa forma, a extensão passa a ser exercida pela universidade e por membros da comunidade sobre a realidade objetiva. Trata-se de um trabalho coparticipado, que traz consigo as tensões de seus componentes em ação e da própria realidade objetiva. Nesse trabalho social, são estabelecidos os objetos de pesquisa para a realização e estruturação do conhecimento novo ou para as reformulações das verdades existentes. Esses objetos pesquisados são os constituintes da outra dimensão da universidade: o ensino. É um trabalho de imaginação do objeto para a pesquisa. Por sua vez, a extensão configura-se e se concretiza

como um *trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa, mirando mudanças.*

É um trabalho social, por não ser exercido como uma tarefa individual; é útil, levando em conta que esse trabalho pretende expressar algum interesse e atender a determinadas necessidades humanas. É um trabalho que tem na sua origem a intenção de fomentar o relacionamento entre ensino e pesquisa. Focaliza a realidade objetiva, de modo que seus resultados retornam aos produtores. Isso mostra a extensão exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, na busca da superação da dicotomia entre teoria e prática, convidando para os exercícios teóricos e práticos no interior do conceito de trabalho.

Sem perder de vista as metodologias adotadas nesses exercícios práticos no interior de projetos em extensão, assiste-se à necessidade de se enfatizarem os princípios éticos necessários para a sua efetivação, como o respeito às outras pessoas do grupo e a importância dessas relações para a promoção do outro. De acordo com esses princípios, é preciso afastar o autoritarismo reinante nas práticas sociais, de uma forma muito geral. Mesmo compreendendo a extensão como um trabalho social útil e com a intencionalidade de mudanças, suas metodologias precisam avançar para alcançar a dimensão ética do diálogo e da promoção do outro (alteridade), ampliando as mudanças necessárias às relações entre participantes de projetos e membros da comunidade. Consegue-se, dessa maneira, inserir um novo elemento conceitual para a extensão universitária que adquira a feição do *popular*. Assim, transforma-se em extensão popular, assegurando elementos para uma concepção de Universidade Popular. Dessa forma, a universidade passará a assumir uma postura mais concreta para contribuir, pela extensão, com a formação de um novo projeto social.



Pesquisa no Grupo EXTELAR/NUPLAR (2008)

Com o conceito de extensão considerado, a partir de agora, como um trabalho social útil, sua intencionalidade adquire um duplo viés: incrementar a indissociabilidade ensino e pesquisa e anunciar mudanças que venham combater a alienação. Dessa forma, a extensão constitui-se como um traço universal de todo o movimento, em que a sociedade, ao mesmo tempo que produz o homem, é produzida por ele. Na extensão, as outras atividades da universidade (o ensino e a pesquisa) são redimensionadas nessas bases. Trata-se de um trabalho que produz conhecimento e, também, o humano como indivíduo, bem como, os demais humanos.

Partindo da realidade, este trabalho supera a mera idealização de tantos objetos de pesquisa e ensino, muito comum no ambiente acadêmico. Por seu caráter coletivo, procura superar a divisão do trabalho a que as atividades universitárias, também, estão submetidas. Dessa forma, a extensão é trabalho social útil, com enfática intencionalidade de mudança. Imagina atender as

necessidades da maioria da população, tornando-se elemento responsável pelo processo criador do humano. A extensão retoma o próprio papel do trabalho no processo de universalidade do indivíduo, ao resgatá-lo como sujeito do conhecimento e de sua história.

A atividade da extensão não pode ser consagrada como um produto do indivíduo, pois, em sua essência, busca a universalização de seus produtos, expressando-se, portanto, como trabalho social, coletivo. Ela adquire a característica inerente ao trabalho, que consiste na inseparável ligação da atividade laboral, pura e simples, com a forma social da existência humana. Enfim, revela-se em sua dimensão política central, que é a contribuição às mudanças, pois o seu exercício contém e potencializa esse vetor. Daí a intencionalidade presente no seu conceito. Contudo, mesmo como trabalho e com as características postas, a extensão não realizará o seu intento sem a garantia de valores éticos que necessitam estar contidos na vivência do indivíduo e externados nas suas relações com o outro. O trabalho do extensionista conclama a formação desse outro humano, ao resgatar valores que pareciam estar esquecidos: o respeito ao outro e a promoção do diálogo⁴³. Assim a extensão adquire a dimensão do popular:

...

Na extensão popular, essas possíveis metodologias reger-se-ão por princípios éticos oriundos das exigências do trabalho. Nesse contexto, reafirmam-se como fundamentais os princípios éticos do diálogo e da promoção do outro, abrindo as condições para a promoção do pluralismo de ideias. Sem esse pluralismo, não há como se instalem condições para a promoção de outros

43 Ver Melo Neto, J. F. **Diálogo em Educação** (Platão, Habermas e Freire). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2011.

valores éticos, como a solidariedade, a tolerância e a promoção do bem coletivo, evitando o risco de cair no relativismo ético.

Esse conceito pode ser exercitado na extensão popular, arrastando para si definições envolvendo as utopias tão necessárias para os dias atuais. Ser popular ou participar de atividades pela extensão popular é experimentar alternativas. É realizar o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trará os elementos já realizados e as tentativas de novas realizações. Isto só ocorre, contudo, quando da sua efetivação, caminhando para aquilo que se faz necessário. Trata-se de ações em extensão para promover a utopia da democracia como valor permanente, a ser vivido sem qualquer entrave. Precisamente, nos espaços tanto da realização dessas ações como no da não-realização, estão as suas contradições e suas dificuldades maiores.

A Universidade Popular, assumindo essas características, será vivida e prosperará com esse tipo de postura popular. Trata-se de novas características, pois o elemento dominante no trabalho acadêmico é o estímulo ao individualismo, o afastamento nas relações entre docente e aluno, a incessante pretensão de promoções decorrentes das exigências de carreira, além da disputa insana por financiamentos públicos para projetos de pesquisa e outros.

A Universidade Popular apropria-se dos esforços para tornar os conhecimentos acessíveis à população, pois o conhecimento só tem sentido como um bem social e coletivo. As pesquisas e seus produtos podem ser coletivizados, mesmo que haja lideranças nessas pesquisas e nas atividades de ensino. Esse esforço de se adjetivar a universidade de popular está na necessidade de que a pesquisa adquira a dimensão da emancipação, revelando-se como uma pesquisa também popular, em seu conteúdo e nas relações com os seus atores. Por sua vez, o ensino com esse foco assume o

desempenho pela crítica, em que as possibilidades de positividade e negatividade estão sempre presentes nas análises e encaminhando as suas determinações coletivas. A extensão popular conquistará o seu papel de recepcionadora das demandas oriundas dessas maiorias da população, tornando-se útil, também, na ajuda ao ensino e à pesquisa. A Universidade Popular, nesse novo contexto, assume a responsabilidade de realização dessa síntese dialética, produto da concretude do ensino e da pesquisa pela extensão.

A Universidade Popular irá incrementar a socialização do conhecimento pelo ensino, também. O conhecimento referenciado socialmente será produzido tanto nas pesquisas básicas como nas pesquisas de ponta. Estas serão incentivadas pelas técnicas do método científico, do método fenomenológico e do método dialético, em suas variadas expressões. A produção do conhecimento na Universidade Popular é um campo aberto para as diferenciadas metodologias e técnicas de pesquisa. O ensino se norteará pelas práticas educativas populares, pois a educação popular precisa ser dominante também no campo da institucionalidade. A Universidade Popular não significa a destruição da universidade tradicional, mas o avanço em suas bases teóricas, políticas e filosóficas.

A Universidade Popular é a expressão da síntese dialética das formulações, exercícios e ideias presentes na instituição universitária. Ela não será produto de espíritos iluminados como na Idade Média, nem se destacará como um centro de educação, mesmo que almeje o saber. Também não será só uma comunidade de pesquisadores, mesmo que seja um espaço de se produzir conhecimento, com lugar reservado ao pesquisador. Não terá compromisso com o progresso social, se este estiver limitado a atender apenas a grupos isolados dominantes. Não será, por outro lado, a universidade exclusivamente de promoção do poder, como modelo intelectualizado, nem uma máquina produtora de qualquer tipo de sociedade, pois essa opção é social e não

institucional, mesmo que estejam sendo formados profissionais para a construção de um outro tipo de sociedade.

A Universidade Popular será uma instituição sem “sustos” com o novo século. Funda-se como uma aventura humana, conforme expressão de Cristóvão Buarque (1994), presente na odisseia da humanidade em sua existência. Assume expectativas do movimento docente nacional. Será uma universidade pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada. Será autônoma para poder desenvolver as mais diferenciadas pesquisas, democrática em suas relações internas e nas escolhas de dirigentes; será laica para garantir de que as diferentes religiões possam, inclusive, estar representadas nesse mundo escolar, desde que não queiram impor os seus credos religiosos. Será uma universidade crítica para garantir que o conhecimento não se torne mera repetição daquilo que se estabeleceu. Por tudo isso, será uma universidade popular por ser capaz de contribuir, com princípios éticos, para o desenvolvimento humano em bases tidas como populares.



Preparando edição de livro com várias mãos – EXTELAR/NUPLAR (2016)

Cabe, então, a pergunta: como poderia acontecer a Universidade Popular? As mais diferenciadas experiências estão em curso. Em escala ampliada, é possível delinear-se uma limitada sugestão. Apontar-se-ia a extensão popular como um caminho primeiro. Assim, os alunos e alunas iniciariam os seus estudos, no primeiro semestre, inseridos nas diferenciadas comunidades para detecção de seus problemas básicos, com o apoio de professores e com base na metodologia da pesquisa-ação. Também, adotar-se-iam outros tipos de levantamento em bases de dados nas instituições existentes nos Estados. Esses dados serviriam de referência para as discussões pela comunidade, juntamente com as equipes responsáveis pela sua sistematização. Este seria um trabalho para todos os alunos/as de qualquer curso superior.

No primeiro semestre, a instituição inteira estaria envolvida com esse levantamento social. Os resultados desse primeiro semestre seriam indicados como fios condutores para todos os cursos da instituição, até o último período de formação. Nas disciplinas, poderiam estar presentes inclusive pessoas com interesse naquele conteúdo de conhecimento, sem necessariamente estarem vinculados à universidade, contribuindo com suas próprias vivências aos jovens estudantes. Seriam as fontes inspiradoras para a organização curricular em cursos das áreas tecnológicas, da saúde, educação, artes e demais cursos da área humanística. A base inicial seria sempre o mundo real da sociedade em que a instituição está inserida. Esse trabalho inicial estaria acompanhado pela metodologia da educação popular, como um fenômeno humano de produção e apropriação dos produtos culturais. Educação popular expressa por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com

metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas e dos grupos, com conteúdos e técnicas de avaliação processual, permeada de uma política estimuladora de transformações sociais e orientada para a liberdade, a justiça e a igualdade” (Melo Neto, 2012)

Abordados o Ensino, pela educação popular, a pesquisa com os exemplos já em andamento no âmbito acadêmico e caracterizada como pesquisa popular e a extensão popular, posso chegar a pensar exercícios acadêmicos que já vêm ocorrendo na universidade, em todo país, e que estão dando outra feição à Instituição Universidade. Não são meras ideias soltas postas mas, efetivamente, essa universidade popular já vem acontecendo no interior da própria Instituição. Isto parece ser o algo novo nessa ambiente de produção de conhecimento, ainda mais útil a toda sociedade.

Referências:

BUARQUE, Cristóvão. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editora, 1978.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. vol. I. Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (os economistas).

MELO NETO, J. F. **Diálogo em Educação** (Platão, Habermas e Freire). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2011. ISBN 9788577457977

_____. **Universidade popular.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. ISBN 987-85-7745-982-2

Universidade popular - extensão, ensino e pesquisa. José Francisco de Melo Neto (organizador). 2ª edição. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB. 2018. ISBN 987-85-67818-28-3

Considerações

Este tem sido o meu esforço profissional e teórico para a contribuição aos temas em estudo que direcionaram boa parte de minha vida acadêmica. Concluo, entendendo como uma contribuição a uma ontologia desses campos que enveredei quando no ensino, na extensão e na pesquisa. Sinto-me um profissional que, efetivamente, atuei na complexa tarefa de ensinar, pesquisar e fazer extensão. Sem a pretensão de colocar um fim ao pensamento ou mesmo desejar assegurar a última palavra no assunto. Isto jamais. Também, sem a presença desse ambiente de estudos, grupos de pesquisas ou núcleos, pautados pela ética do diálogo, eu estaria muito distante desses construtos. Certamente, não teria podido assegurar esse trabalho com tal orientação de busca de metodologias ativas para o ensino, de realistas necessidades trazidas pelos projetos de extensão e de pesquisas significantes aos estudantes de mestrado e doutorado, tanto para eles mesmos como para a sociedade.

Os meus agradecimentos vão aos estudantes, às comunidades por onde atuei, ao corpo de professores e

mestrandos/doutorandos do EXTELAR, INCUBES e do NUPLAR, ambientes de tanta gente sensível ao estudo e cheia de vida que sempre me impressionara. E, ainda, os meus agradecimentos à Instituição Universitária Federal da Paraíba.

CAPÍTULO IV ⁴⁴

*Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro*⁴⁵



44 "O presente texto teve sua elaboração e redação concluídas no ano de 2019".

45 Texto organizado por Marcilane da Silva Santos.

Fonte da imagem: arquivo pessoal da autora.

Introdução

A professora Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro nasceu em João Pessoa, formou-se em fisioterapia pela Universidade Regional do Nordeste (atual Universidade Estadual da Paraíba) no ano de 1984 e direcionou sua pós-graduação para a área da Educação, tendo feito curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 1991, mestrado em Educação em 2001 e doutorado em educação em 2007, ambos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi professora do Curso de Fisioterapia da UEPB entre 1986 e 1992, cuja atuação era voltada principalmente para a área de fisioterapia respiratória, inclusive supervisionando estudantes nos estágios em Unidades de Terapia Intensiva (UTI's). Nesta época, aproximou-se da extensão universitária através de um projeto na UEPB voltado para crianças com problemas respiratórios na Sociedade de Amigos de Bairro (SAB), em Campina Grande.

Em 1996, Kátia Ribeiro chega a João Pessoa/PB como professora do curso de Fisioterapia da UFPB, passando a lecionar na área de fisioterapia preventiva, cuja imersão acontecia em comunidades. Desse modo, passou a se envolver com a Atenção Primária à Saúde (APS). Em 1997, assumiu a coordenação do projeto de Extensão Fisioterapia na Comunidade, onde desenvolveu estudos também na área da extensão universitária. Entre os anos de 2007 e 2011, coordenou o Curso de Fisioterapia na mesma instituição.

Atualmente, trabalha exclusivamente como docente da UFPB, na graduação, na área de saúde coletiva e como professora do Programa de Pós-graduação em Modelos de Decisão e Saúde/CCEN/UFPB e do Mestrado Profissional em Saúde da Família/RENASF. Atua principalmente nos seguintes temas: Fisioterapia na Atenção Básica; formação em Fisioterapia; avaliação do acesso aos serviços de reabilitação e Educação Popular em Saúde.

Uma educadora popular em construção

Sou fisioterapeuta, formei-me no ano de 1984, mas sempre quis ser docente na área da fisioterapia. Sou filha de professora e acho que isso exerceu grande influência na decisão de seguir a docência.

Naquela época, fazer um mestrado era uma possibilidade muito distante de mim. Então, ingressei no curso de graduação em Pedagogia em Campina Grande, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), hoje Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Já tinha um encanto pela área da Educação, mas sentia necessidade de algo que me desse maior respaldo teórico. Gostei muito de estudar aquelas teorias da Educação e um pouco de suas perspectivas mais críticas. Mas, tornei-me professora no Curso de Fisioterapia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 1986, tendo que abandonar o Curso de Pedagogia.

Um marco inicial na minha formação de educadora foi o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo centro de educação da UEPB, em 1991. Nessa experiência, convivi com educadoras fantásticas, como a professora Albanita Guerra, a professora Vitória Uchoa Queiroz (*in memoriam*), e fui me apropriando das perspectivas críticas da educação. Nessa época, eu lecionava a disciplina de Fisioterapia Respiratória,

mas já tinha uma aproximação com trabalhos em comunidade; era algo que me atraía. Iniciei minha atuação na extensão universitária em um projeto da UEPB voltado para crianças com problemas respiratórios na Sociedade e Amigos de Bairro (SAB), no bairro da Palmeira, em Campina Grande. Entretanto, sentia falta de um instrumental teórico para embasar minhas práticas de extensão.

Também trabalhei em Unidade Básica, na época do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), entre 1986 e 1987 – tempo em que não havia Sistema Único de Saúde (SUS). Trabalhei em centro de referência, em hospital, em suma, atuei como fisioterapeuta assistencial até 1996, quando pedi demissão do cargo de fisioterapeuta no Estado e fiquei só como docente. Essa trajetória no serviço assistencial de fisioterapia foi muito importante para mim, no sentido de que consigo ser mais empática com o profissional do serviço, pois sei o que é estar neste lugar. Minha atuação como supervisora de estágio também favorece essa empatia, mas vivi essa realidade e acho que, para mim, foi bem importante na percepção prática de minha profissão.

Em 1996, vim para João Pessoa após um concurso para docente na UFPB, onde comecei a lecionar em uma área totalmente nova, a Fisioterapia Preventiva, ou seja, saí da Fisioterapia Respiratória, na qual, inclusive, supervisionava estágio em Unidades de Terapia Intensiva (UTI's), e fui para a comunidade, para trabalhar na Atenção Primária à Saúde (APS).

Em 1997, assumi a coordenação do projeto Fisioterapia na Comunidade, que havia sido criado em 1993 pelo professor Dailton Alencar. Prestes a se transferir para Rondônia e sabendo de minha afinidade com o trabalho comunitário, ele me convidou para assumir a coordenação desse Projeto, que foi um grande

diferencial na minha vida acadêmica, um passo definitivo no meu rumo em direção à Educação Popular.

Em 1998, entrei no mestrado em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB (PPGE). Nessa época, o mestrado estava passando por uma grande crise de avaliação pela CAPES, e a entrada de Eymard Vasconcelos foi muito importante por ser um nome importante na Educação Popular e ter muitas publicações e livros (naquela época, livro era valorizado). A experiência que eu tive no mestrado foi extremamente proveitosa, sobretudo em termos de convivência com os movimentos sociais. O Programa tinha a Educação Popular como área de concentração e foi muito rico do ponto de vista da vivência da Educação Popular, pois tive como professores Eymard Vasconcelos, José Francisco de Melo Neto, Alder Júlio e Ivandro Sales; era uma turma tão qualificada e dinâmica, que as discussões fluíam maravilhosamente bem. Desse período, destaco os encontros da universidade com os movimentos sociais organizados pelo professor Ivandro, em que, a cada mês, recebíamos um movimento diferente. Havia um ambiente de diálogo, os movimentos apresentavam sua proposta de trabalho, e discutíamos as possibilidades de articulação com a universidade.

De todos esses encontros, o que mais me tocou foi com o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras sem Terra (MST). Nele, havia um representante do MST que, provavelmente, não tinha mais que 22 anos, mas falava com uma propriedade vivencial e humana, falava da capacidade que o MST tinha para a formação de lideranças. Ele dizia: “Podem matar todos os líderes do MST, e amanhã a gente renova todos os quadros de liderança”. Isso me permitiu vislumbrar a capacidade de organização daquele movimento.

O tempo do mestrado foi de muitos aprendizados. Foi um período muito efervescente e tudo girava em torno dessas questões acadêmicas e sociais. Assim, consegui criar minhas bases enquanto educadora popular, pois estudei Educação Popular, e muito mais que isso, vivi com professores e colegas que eram genuína e organicamente educadores populares. Por outro lado, convivi com pessoas que estudavam Paulo Freire, publicavam sobre Paulo Freire e, na prática, estavam bem distantes do que se espera de educadores populares. Então, percebi essa incoerência que permeia nossos espaços.

Tive a oportunidade de estudar temas pelos quais sempre me interessara, mas não havia tido a oportunidade, a exemplo dos estudos de “O capital”, com o professor Ivandro Sales. Foi durante o mestrado, enfim, que percebi uma aproximação com o ‘ser educador popular’. Além do aprendizado teórico, também aprendi muito com as pessoas, com as vivências, pois o cotidiano é desafiador, e quando você consegue articular essas duas vertentes do saber – teoria e prática – o conhecimento se torna aplicável. Era o que acontecia, pois aliava os aprendizados do mestrado com a experiência do projeto, reorientando o meu fazer extensionista.

De forma diferente, a experiência do doutorado, cursado no mesmo Programa, não possibilitou as mesmas vivências. Fomos a primeira turma do Doutorado, em 2003. Foi um processo complicado, no qual a incoerência entre o discurso e a prática ficou mais evidente. O lado bom de todas essas dificuldades foi a união da turma.

No doutorado, estudei as Redes de Apoio Social das Pessoas com Deficiência, mas a ideia era ver do ponto de vista teórico como a concepção de apoio social existia nas práticas de Educação Popular. Existia uma lacuna teórica e de visibilidade sobre a temática, uma vez que, embora nossas ações envolvessem

a rede de apoio social das famílias e pessoas da comunidade, não tínhamos consciência disso, tanto do ponto de vista teórico, quanto dos desdobramentos necessários. A ideia era trazer essa discussão de apoio social para a Educação Popular. Já existiam estudos de Victor Valla, mas era preciso dar mais visibilidade prática a isso e preencher a lacuna teórica da aproximação de apoio social e Educação Popular na prática comunitária. Nesse sentido, sob o aspecto teórico, o doutorado teve um foco bem maior na Educação Popular do que o mestrado.

Hoje, a partir dessas experiências, eu digo que sempre tento ser uma educadora popular, mas ainda tenho inúmeras incoerências. Aqui e acolá, percebo-me incoerente. Considero que a Educação Popular não se apresenta apenas como perspectiva educativa, mas como uma forma de ver o mundo, de se relacionar com as pessoas, de estar e de ser na sociedade. Então, na minha vida, procuro pautar meu comportamento e relações interpessoais com o que eu aprendi na Educação Popular, tanto no respeito às diferenças, quanto na construção do diálogo, que é muito difícil, sobretudo, por opção política e pelas classes populares. Enquanto docente, seja na pesquisa, na extensão ou no ensino, procuro me guiar, o mais coerentemente possível, por esses princípios e por formas dialogais de me relacionar com o outro.

Imersão na Extensão Popular

O Projeto Fisioterapia na Comunidade começou em 1993, no bairro Padre Zé, na periferia de João Pessoa/PB, vinculado à UFPB, ainda sob a denominação de Programa de Assistência Domiciliar à Pacientes Neurológicos, que foi se expandindo para atendimento de outras disfunções, de acordo com a necessidade identificada na população. Com essa expansão, o projeto passou

a denominar-se Fisioterapia na Comunidade. Em 1995, ele foi incluído numa comunidade de pescadores, no Bairro da Penha, também em João Pessoa/PB, e suas práticas eram direcionadas para a prevenção de doenças e atendimento domiciliar a grupos sociais vulneráveis, como idosos, mulheres e crianças.

Em 1997, a partir de um convite dos residentes de Medicina Preventiva e Social da UFPB, transferei a atuação do projeto de extensão Fisioterapia na Comunidade e da disciplina de Fisioterapia Preventiva, que eu lecionava na época, para o bairro do Grotão.

Conheci, então, o professor Eymard Vasconcelos, que era preceptor dos residentes de Medicina Preventiva e Social, recém-chegado do doutorado, e estava começando a criar o projeto que depois passou a ser chamado “Educação Popular e Atenção à Saúde da Família” (PEPASF). Ele me fez o convite para juntar-me na criação desse projeto de extensão, e, assim, os dois projetos passaram a atuar em conjunto. Foi nesse momento que me aproximei, de fato, teórica e metodologicamente, da Educação Popular.

Todo esse tempo em que convivi com Eymard no projeto, e depois como orientanda na pós-graduação, trouxe-me muitos aprendizados. O que mais aprendi com ele foi nunca fazer leitura unilateral da realidade. Ele sempre teve um pensamento empático e problematizador, numa perspectiva dialética. Diante das situações complexas com as quais lidávamos na comunidade, Eymard instigava reflexões, problematizando, levando-nos a ver a questão sob outro ângulo. Penso que isso me ajuda a fazer uma leitura da realidade das pessoas e das situações de modo mais dialético e ‘dialógico’. Essa é uma das coisas que mais aprendi com Eymard, nunca ter opiniões muito rígidas a respeito de nada, sempre pensar em outras possibilidades e em outros caminhos.

Um ano após terminar o mestrado, precisei me afastar do projeto, pois entrei em licença maternidade do meu quarto filho. Após esse tempo de licença, voltei às atividades do Projeto Fisioterapia na Comunidade e permaneci até 2014, tentando sempre, a partir dele, exercitar-me mais fortemente enquanto educadora popular, pois é mais fácil exercitar ideais teóricos na prática em um projeto de extensão ancorado na Educação Popular.

Ao longo desse tempo, tive o prazer de conviver com extensionistas maravilhosos, pessoas que fizeram o Projeto crescer e se desenvolver com muito carinho e trabalho. A minha contribuição enquanto coordenadora influenciou a condução do projeto, mas, a cada ano, ele tinha a cara dos estudantes que faziam parte dele. O vínculo que se constituiu entre nós permaneceu após a graduação e, de certa forma, muitos deles ainda têm a mim e ao Projeto como referência.

Antes de me aproximar da Educação Popular, sentia falta de algo dialógico em minhas atividades na comunidade. Algo que me possibilitasse construir relações educativas diferentes daquilo que eu vivenciei tradicionalmente. A minha busca era construir uma relação educativa numa perspectiva dialógica diferente do que eu vivenciei com modelos verticais, que tivesse compromisso com as classes populares, e isso se tornou possível pela aproximação com a EP. Até porque, no projeto de extensão, atuávamos não só com assuntos específicos da Fisioterapia, mas com todo um envolvimento comunitário, entre outras ações.

O nosso foco maior era a Educação em Saúde. Existia o envolvimento com a comunidade, uma tentativa-busca do projeto em apoiar a organização comunitária. Quando chegamos à comunidade, não existia uma organização instituída, apenas um pessoal do movimento de luta pela moradia chegando, mas muito preliminar. Havia, naquele momento, uma ocupação em

uma área da comunidade, e as pessoas viviam em condições terríveis. As casas eram cobertas com lona, muitas famílias residindo ali. Começamos enquanto projeto conjunto, pois o PEPASF era o grande projeto que abrigava os demais projetos da Fisioterapia, da Odontologia e da Enfermagem. Começamos a fazer reuniões com a comunidade, com as lideranças, tentando fortalecer a liderança local, que era representada por algumas pessoas da comunidade envolvidas com a igreja católica. O projeto teve um papel importante nesse momento de organização comunitária.

Naquele momento inicial, o movimento naquela coletividade era muito fragmentado, em meio a uma situação terrível e preocupante. Ao longo do tempo que o PEPASF permaneceu nessa comunidade, ela estruturou-se tão fortemente, que chegou um momento em que a organização comunitária rompeu com o próprio Projeto. É típico de quem constrói autonomia atingir um ponto em que se sente preparado para caminhar com os próprios pés.

Enquanto extensionistas, executávamos o papel de apoiar, instigar e problematizar a participação social. Nós fazíamos reunião na secretaria. O pessoal da secretaria fazia reunião na comunidade, e algumas pessoas da comunidade, como Jocineide, Agente Comunitária de Saúde, e Terezinha, que era uma das lideranças da comunidade, foram se fortalecendo nesse processo, porque sequer existia o Programa Saúde da Família nessa época.

Como garantia de uma cobertura em saúde, existia o PACS (Programa de Agentes Comunitários de Saúde) já implantado. Nesse contexto, focávamos na tentativa de nos aproximar e tentar contribuir com a estruturação da comunidade. Os estudantes levavam muito para a questão dos cuidados em saúde, porque também era muito alarmante a situação daquelas

famílias. Era muito complicado, dado que médico não chegava lá. Assim, quando chegavam os estudantes de Medicina, as pessoas ficavam muito empolgadas, porque era a oportunidade de ter um atendimento médico.

Contribuições da Educação Popular para a inserção da Fisioterapia na Atenção Primária à Saúde

Minha pesquisa de Mestrado foi feita no Projeto Fisioterapia na Comunidade e teve como título da dissertação “Fisioterapia na Atenção Primária: construindo caminhos a partir de um Projeto de Extensão”. Naquela época, a Fisioterapia era muito distante da atenção primária. Por ter se estruturado como uma profissão de reabilitação, a atuação dos fisioterapeutas sempre se deu em centros de reabilitação, hospitais, sem inserção na atenção primária. Assim, o projeto de extensão permitiu-me pesquisar as possibilidades de atuação da fisioterapia no espaço da comunidade, buscando na Educação Popular embasamento teórico e metodológico para essa atuação. Naquele contexto do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a experiência no projeto Fisioterapia na Comunidade contribuiu bastante para a discussão da Fisioterapia na atenção primária no Brasil, e essa discussão foi fortemente influenciada pela lógica da Educação Popular.

Como orientador, Eymard sempre me incentivou no sentido de que eu pudesse produzir algo que contribuísse com a Fisioterapia. Sem impor seus interesses de pesquisa, ele me instigava a estudar a atuação da Fisioterapia na APS, ajudando-me a problematizar essa atuação na perspectiva da Educação Popular.

Assim, acho que, se tive alguma contribuição enquanto educadora popular, foi trazer a discussão da Educação Popular

para a Fisioterapia. Foi um marco que surgiu com base nas nossas experiências na comunidade. Mas o diferencial foi esse, trazer para a Fisioterapia uma discussão que estava se construindo enquanto Fisioterapia na Atenção Primária, a Fisioterapia nos espaços comunitários, o que não havia antes, e trouxe com esse enfoque da Educação Popular em Saúde.

Em 2006, o grupo da extensão era muito bom, e surgiu, a partir deles, a demanda por fazer um livro do projeto, cujo título seria Fisioterapia na Comunidade. Tive a ideia de utilizar minha dissertação como ponto de partida, desse modo, vários capítulos do livro compõem a parte mais teórica da minha dissertação: sobre Fisioterapia, história da Fisioterapia, sobre Educação Popular. Mas, depois eles construíram outros capítulos metodológicos, com a metodologia do projeto, e cada um escreveu um capítulo sobre a sua vivência e sobre o que o projeto representou na formação acadêmica e pessoal.

Levei esse livro para vários congressos, principalmente o da Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO), da qual faço parte. Eu levava 30 livros, e eles eram vendidos rapidamente (ainda são), porque não estavam à venda em lugar nenhum. Através da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), publicamos em uma tiragem da extensão com cerca de uns 300 livros, ficando a PRAC com a metade para distribuir pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFPB e demais Pró-Reitorias, e o restante dividimos entre o grupo, acabando muito rápido. Depois, pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT), conseguimos a segunda edição do livro (2011), quando adicionamos alguns capítulos com as vivências dos estudantes que estavam naquele momento no projeto. Reeditamos o livro, e o mesmo vendeu bastante.

O reconhecimento dessa experiência do Projeto ficou mais evidente para mim quando fui convidada a escrever um

capítulo do livro “Fisioterapia e saúde coletiva”, intitulado “Fisioterapia e Educação Popular, mudança epistemológica e prática”. Com essa contribuição, buscamos contribuir para ressignificar o fazer da profissão.

Recentemente, fui contatada por uma fisioterapeuta que foi extensionista, e ela me relatou, bastante satisfeita, que no concurso da prefeitura de Natal, em que são oferecidas vagas para fisioterapeutas, um dos assuntos abordados na prova era sobre Fisioterapia e Educação Popular na Atenção Primária, e essa é uma discussão que surgiu na UFPB, no Projeto Fisioterapia na Comunidade.

De algum modo, e sobretudo pela escassez de publicações com essa temática, o livro do Projeto tornou-se uma referência para a discussão da Fisioterapia na APS. No ano de 2015, foi publicado uma resenha do livro do Projeto na Revista Interface, de autoria de Soraya Fleischer, antropóloga, professora da Universidade de Brasília (UnB). O artigo foi intitulado “Em Marte: fisioterapeutas fora dos serviços de saúde”, e a autora enfatiza a dimensão formativa do projeto para os acadêmicos de Fisioterapia.

Bases Teóricas para a Atuação em Educação Popular em Saúde

Na convivência com as pessoas da área de Educação, verifiquei que os profissionais e docentes da saúde são muito mais voltados aos ensinamentos freireanos que as pessoas daquela área. Na especialização de Metodologia do Ensino Superior, convivi com educadoras muito comprometidas. Porém, também não havia muita ênfase em Paulo Freire. Recordo que, durante a apresentação de um trabalho no Encontro da ANPED (Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), uma

professora disse: “Eu acho tão engraçado o quanto vocês da saúde gostam de Paulo Freire”; parecia que fazíamos parte de uma vertente exótica de pesquisadores, que fomos buscar muito longe um pensador bem diferente ou ultrapassado.

Isso causava-me a impressão de que Paulo Freire estava fora de moda, mas para a saúde ele sempre foi referência. Na minha avaliação, o grande teórico da Educação Popular é Paulo Freire, sem desmerecer outros estudiosos como Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão. A influência de Freire para nós da área de saúde é enorme, e minha trajetória na pós-graduação fortaleceu muito isso.

Na linha de Educação Popular no Programa de Pós-graduação em Educação, tínhamos as leituras dele como principais indicações, além dos textos e produções de Eymard Vasconcelos. Na saúde, Eymard conseguiu ressignificar a Educação Popular, sendo pioneiro na área e tendo uma produção muito vasta nessa temática. A leitura de seus livros, como “A Medicina e o Pobre”, “Educação Popular nos Serviços de Saúde” e “Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família”, foi determinante para reorientar minha atuação no projeto de extensão. Nos últimos 15 anos, a produção de Educação Popular em Saúde ampliou-se muito, com novos e muitos atores e autores neste cenário, embora ainda esteja em constante disputa com outras perspectivas educativas em saúde, mesmo entre aquelas de viés progressista.

Na perspectiva acadêmica, o que mais me encanta na Educação Popular é a forma como estabelecemos a relação educativa. A Educação Popular preza pelo respeito ao saber do educando, pela fé, pela crença que tenho enquanto educadora, que estou sempre aprendendo com o educando, e estou sempre aberta para aprender, seja com quem for, no processo educativo. Respeito ao saber, à experiência, não só respeitar, mas valorizar

os saberes e tê-los como ponto de partida na construção da relação educativa.

A fé na capacidade das pessoas de fazer uma leitura crítica da realidade, isso aprendi muito na Extensão Popular, por mais simples que a pessoa seja, por menos escolaridade que tenha, mas ela tem um saber, como Paulo Freire dizia: “Um saber feito da experiência”, que é capaz de propor ações resolutivas, e isso estabelece e fortalece a relação horizontal que tanto almejamos. Esse é um elemento que, nas minhas relações com meus educandos, meus orientandos, sempre prezo bastante.

Destaco ainda, na EP, a valorização do saber popular, a construção de relações pautadas no diálogo e uma intencionalidade política muito clara, uma educação que está a favor dos ‘subalternos’, dos ‘explorados’. A Educação Popular relaciona-se com a forma de como construímos essa relação educativa, mas também com o despertar do ser político, a intencionalidade política nesse processo educativo.

Na Extensão, sempre consegui vivenciar melhor a Educação Popular que nas práticas do ensino, pois essa perspectiva política, o discurso, você pode até ter na sala de aula, mas vivenciá-la nesse espaço tem um certo limite. É mais desafiador, mais difícil, construir práticas dialógicas em sala de aula, considerando a vivência autoritária que estes estudantes têm ao longo da trajetória acadêmica. Por exemplo, na minha relação com os estudantes em sala de aula na graduação, eu preciso ser coerente, preciso ter coerência na minha postura, preciso respeitar, preciso contribuir para que as relações de opressão não se reproduzam naquele espaço, que é muito mais fácil, porque tem a questão da avaliação, da nota. Por outro lado, também é difícil para o educador, porque se você é um professor mais maleável do ponto de vista de postura, de não

ser autoritário, as pessoas, às vezes, passam a pensar que você não tem autoridade.

Assim, é um limite difícil, uma linha tênue, mas é necessário delimitar. Evidentemente, na Extensão, isso é muito mais palpável por você ter essa perspectiva micro e macropolítica, digamos. Numa perspectiva das relações micropolíticas, a Educação Popular acaba encontrando um espaço, encontrando um lugar, mesmo em meio às nossas incoerências, e seguimos tentando.

Avalio que a principal contribuição teórica, a partir das minhas experiências acadêmicas, foi fazer a discussão do campo da Saúde Coletiva e da Educação Popular na Fisioterapia. Essa foi minha contribuição para a Fisioterapia, construir uma forma de atuar diferente, baseada na Educação Popular. Contribuição essa que não foi só minha, mas também das pessoas com as quais pude conviver e construir tudo isso.

Desafios e Possibilidades para a Educação Popular na Atualidade

No momento atual do Brasil, considero como maior desafio ouvir certos discursos e respeitá-los, tentando dialogar e, assim, manter a coerência enquanto educadora popular. Recentemente, tenho optado muitas vezes por me recolher no embate de ideias. O grande desafio hoje é a construção de diálogos, e isso está muito difícil.

No primeiro dia de aula da disciplina que ministro na graduação de Fisioterapia, Estágio em Saúde Coletiva, com aulas teórico-práticas, costumamos fazer uma retrospectiva histórica das políticas de saúde, pois, no nosso curso de Fisioterapia, temos uma disciplina de Introdução à Saúde Pública no segundo período, indo direto para o estágio na sequência, de modo que

os alunos só entram em contato com a Saúde Coletiva no oitavo período do curso.

Numa dessas aulas, fizemos uma retrospectiva histórica, com confecção de tarjetas para a construção de uma linha do tempo. Colocamos tarjetas com os principais momentos históricos da sociedade brasileira que, sem dúvida, influenciaram de alguma forma as políticas de saúde do período. Então, os estudantes escolhiam um desses fatos históricos e falavam sobre eles. Dentre as tarjetas, havia “golpe de 64” e “golpe de 2016”. Quando chegou a hora dos comentários sobre o golpe de 2016, um estudante, muito educado, disse: “Me desculpe, mas eu não acho que foi golpe em 2016”. Fomos conversando e argumentando, de forma bastante respeitosa.

O principal desafio hoje é conseguir dialogar, porque se não conseguirmos dialogar, onde vamos parar? Mas, eu não estou conseguindo dialogar em todos os espaços. Esse dia foi uma exceção, porque estava na minha função de professora, e ele foi muito respeitoso, fomos conversando.

Para a Educação Popular também está difícil. Acho que esse é um momento em que deveríamos estar mais atuantes. Estamos vivendo um momento pós-golpe e estamos muito acomodados com a situação política atual do país. Nesse sentido, hoje o desafio é organizarmo-nos e aliarmo-nos aos movimentos sociais, como historicamente fizemos, e ir para a rua. A situação está muito ruim. Nessa universidade, parece que está acontecendo alguma coisa? Lula foi preso, e o que foi que fizeram aqui com relação a movimentos de luta e resistência?

Tenho me esforçado para identificar potencialidades nesta conjuntura do país, mas o desânimo tem prevalecido. Convivemos com um fenômeno de mobilização via redes sociais, em que as pessoas vão ao espaço da rede, colocam sua (in)satisfação, sua opinião, e parece que isso resolveu algum

problema. No entanto, parece que desmobiliza mais os grupos sociais. Acho que a potencialidade está na nossa capacidade de luta, se conseguirmos nos organizar.

Como educadores populares, nós somos, supostamente, as pessoas dentro dessa universidade que deveriam estar na rua, organizando e apoiando os movimentos. Não sei o que aconteceu, mas tem muita gente anestesiada. Se nós conseguirmos nos organizar, nos unir, a Educação Popular tem uma grande contribuição a dar nesse momento sombrio.

Percebo que há uma desmobilização geral da sociedade, e talvez isso se reflita nos projetos de extensão. Inclusive, o perfil do estudante que está na extensão hoje, em termos de comprometimento político, é diferente. Existia uma luta, uma direção, e agora sinto uma desmobilização, além da pulverização dos projetos de extensão que, às vezes, nem vão para a comunidade.

Mesmo considerando que houve uma ampliação da participação dos estudantes, dos professores com perspectivas ideológicas distintas, o envolvimento com a comunidade não cresceu, foi ficando restrito a um ou outro projeto. E, por incrível que pareça, uma grande queda que houve na extensão foi o PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho na Saúde). A primeira versão do PET-Saúde da Família que existiu na UFPB tirou dos projetos de extensão os melhores extensionistas, porque o PET tinha bolsa para todos os estudantes e era mais pragmático, tinha mais produção e um trabalho mais sistematizado.

Os desafios atuais permeiam, basicamente, o âmbito político do povo brasileiro. E isso tem uma relação profunda com a forma em que a juventude tem adentrado o espaço político, através do MBL (Movimento Brasil Livre), grupo extremamente partidário, que reforça a identidade do jovem

que, ao compreender a política de forma superficial, é preparado para o embate direto de ideias como forma de imposição de suas lógicas. Esses jovens são preparados para estarem em espaços com educadores populares e sempre questionarem essa filosofia educativa e seus principais teóricos, ou o próprio Paulo Freire. Hoje, Freire é muito criticado e é, muitas vezes, banido do debate educacional por ser ‘político’ e aflorar o pensamento crítico em seu método educacional.

Para um Governo de Esquerda ter chegado ao Poder, foi usada uma articulação micropolítica presa às estruturas de base. Começamos de baixo, pelos pequenos grupos que foram se conectando e fortalecendo os movimentos sociais orgânicos. Assim, a luta foi ganhando corpo e força até chegarmos à Presidência, até chegarmos à macropolítica Estatal do País.

A partir daí, foi se afastando da disputa dos espaços da micropolítica, dos pequenos, até o Governo ficar sem sustentação e cair com o golpe de 2016. Hoje, ainda me parece muito forte essa aposta pelo macropoder, pelos espaços da macropolítica, sem uma articulação com os movimentos de base.

O discurso da fraternidade, da justiça social, da solidariedade, que possuía uma aceitação grande, até Freire, enquanto educador que veio das classes mais populares, a Pedagogia do Oprimido, eram discursos hegemônicos e empáticos. Hoje, o movimento liberal brasileiro se autoriza a questionar esse raciocínio de sociedade com concepções reacionárias e individualistas sobre as políticas nacionais.

Como ilustração disso, temos o pedido de intervenção militar recorrente na sociedade e o apoio à figura do Deputado Jair Bolsonaro, representando um retrocesso social, político e democrático para a sociedade brasileira. Desde quando o exército representa o povo brasileiro e o projeto de sociedade

democrática que queremos? Muitas pessoas acabam comprando essa ideia, até mesmo na perspectiva do combate à corrupção.

Estamos passando por uma desconstrução da política atual, de forma reiterada e repetitiva. As mídias televisivas desfazem-se da classe política, como se essa fosse uma classe essencialmente bandida e corrupta. Esse processo de fragilização política reforça o imaginário social de estar ‘seguro e sem corrupção’ com os militares, ratificando os pedidos de intervenção militar em nosso país.

Além disso, a disputa de classe nunca esteve tão evidente como agora. Afinal de contas, essa raiva do PT (Partido dos Trabalhadores) é raiva pelos avanços sociais suscitados pelos governos petistas; não vejo esse povo ter tanta raiva de rico corrupto. É uma questão de classe mesmo, é um ódio de classe. Em tese, nunca foi tão propício para a Educação Popular posicionar-se, porque se é uma questão de classe, então vamos nos posicionar. Mas, o pior é ouvir esse tipo de discurso de pessoas das classes mais populares também, a situação mais sem sentido é o ‘pobre de direita’.

“O próprio oprimido defendendo o opressor”. Como pessoas que têm direitos sociais garantidos, o próprio benefício de prestação continuada ou Bolsa Família, defendem uma visão de mundo totalmente reacionária e antissocialista?

Então, pensando em potencialidades, nunca esteve tão claro que precisamos de um posicionamento de classe, porque esse ódio é um ódio de classe. A história da corrupção é uma forma de disfarce, na tentativa de justificar o ódio pelos avanços sociais de classes desfavorecidas do povo brasileiro.

O problema é que a mídia constrói discursos de uma forma tão inteligente (temos de admitir isso), que consegue convencer o próprio oprimido de que ele está sendo roubado pela corrupção instaurada pelo PT, e que a solução seria a

retirada do partido desse palco político atual, deslegitimando a instituição e estimulando o ódio às suas ações.

Outro desafio para a Educação Popular, na perspectiva acadêmica, está relacionado à dificuldade de publicar artigos em revistas com boa indexação. Às vezes, você faz um trabalho muito mais limitado, quadrado, delimitado, que você não sente aquele prazer de escrever, e publica mais facilmente.

É triste ver que as publicações atuais não são naturais e espontâneas, são pouco trabalhadas. Sem contar que existe certa hegemonia misteriosa de publicações nas editoras que fazem artigos criativos e reflexivos serem rejeitados em pré-análise. Há poucos dias, tivemos um artigo recusado de uma orientanda que estudou a metodologia problematizadora da Educação Popular dos cursos da UFPB. Às vezes, sai um número especial sobre Educação Popular, mas, na maioria do tempo, você vai insistindo numa publicação, porque muitas revistas não aceitam temáticas mais subjetivas ou criativas. Nesse contexto, é importante fortalecer as publicações e artigos na área da Educação Popular.

Conseguimos publicar livros, um avanço foi o processo que a CAPES iniciou de pontuar a publicação de livros. Entretanto, esse processo não tem avançado como se esperava. No cenário atual, o futuro das publicações em Saúde Coletiva é incerto e preocupante.

A despeito das dificuldades inerentes ao momento político atual, é importante destacar o quanto a experiência no projeto de extensão Fisioterapia na Comunidade continua sendo importante na minha vida. A convivência com esse grupo extensionista se consolidou em um espaço acadêmico que é tão competitivo, tão individualista, tão árido. Conseguimos fazer relações de amizade, ter carinho pelas pessoas, ter prazer de estar juntos, de fazer algo prazeroso, e não estar juntos por

interesse. É preciso pontuar que a experiência da extensão na perspectiva da Educação Popular me fez crescer não só como educadora, mas como pessoa; foi um divisor de águas na minha vida. Os princípios da Educação Popular permeiam minha vida, inclusive, se coadunam com minhas convicções religiosas, cristãs, e isso me faz sentir coerência nas minhas ações cotidianas.

Entendo que precisamos encontrar caminhos para potencializar nossa capacidade de luta. Como disse Angela Davis (2018):

“Não acho que tenhamos alternativa além de permanecer otimistas. O otimismo é uma necessidade absoluta, mesmo que seja um otimismo da vontade, como disse Gramsci, e um pessimismo da razão. O que tem me mantido atuante é o desenvolvimento de novas formas de comunidade (...) as comunidades de resistência, as comunidades de luta. É nas coletividades que encontramos provisões de esperança e de otimismo”.

Referência

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização de Frank Barat. São Paulo: Boitempo, 2018. 144 p.

A FISIOTERAPIA E A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA E REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA

Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro

A despeito das mudanças no pensamento científico, no sentido de superar os limites da ciência moderna, o paradigma da ciência positivista ainda predomina no meio científico e influencia a formação dos profissionais e a atenção à saúde.

Tendo como base epistemológica hegemônica a medicina científica, pautada num ideário positivista, cartesiano e representacionista, embasada no imaginário mecânico da física clássica, e numa doutrina implícita que vê a doença como entidade concreta (Tesser & Barros 2008), o modelo biomédico que predomina na atenção à saúde e nas pesquisas dessa área, tem a doença e os procedimentos padronizados referentes às mesmas, como centro de sua abordagem. O saber terapêutico está centrado no combate e controle das doenças, desviando-se do paciente e sua vida. Tornou-se, assim, progressivamente padronizado, num processo de apagamento e desindividualização da ação biomédica em relação aos sujeitos reais, homogeneizando-os (Tesser & Luz, 2008).

Esse modelo traz também como elementos da formação, a ênfase nos aspectos biológicos do processo saúde/doença, o individualismo, a tecnificação do ato médico e o primado da especialização em detrimento da abordagem integral, e é

fundamentalmente urbanocêntrico e hospitalocêntrico (Mendes, 1985).

Os sujeitos a quem se destina a atenção em saúde são vistos como objetos, seres passivos (pacientes), a quem resta cumprir as normas e prescrições impostas pelos profissionais.

Ocorre que todo o ideário do Sistema Único de Saúde (SUS) está baseado em princípios que colidem frontalmente com esse paradigma biomédico, na medida em que pressupõem integralidade e participação popular, e têm na promoção da saúde uma estratégia de atuação transversal, integrada e intersetorial (Brasil, 2006). A atenção primária, através da estratégia de saúde da família, é posta como reorientadora de toda a atenção à saúde.

A concepção de promoção da saúde (PS) que vem se legitimando desde a Conferência de Cuidados Primários em Saúde, em 1986, documentada na Carta de Ottawa, estabelece que a PS consiste em proporcionar aos povos os meios necessários para melhorar sua saúde e exercer um maior controle sobre a mesma. Afirma que as pessoas não poderão alcançar sua plena saúde potencial, a menos que sejam capazes de assumir o controle de tudo o que determine seu estado de saúde (OMS, 1986).

A Política Nacional de Promoção da Saúde está baseada nesse paradigma de promoção da saúde, propondo-a como uma das estratégias de produção de saúde referenciada no conceito ampliado de saúde. Tem como propósito específico contribuir para a mudança do modelo de atenção do sistema, alicerçada nos princípios de integralidade, equidade, responsabilidade sanitária, mobilização e participação social, intersetorialidade, informação, educação e comunicação, e sustentabilidade (Brasil, 2006).

Esse conflito de concepções e de ideologia entre o que está proposto no SUS e o contexto real da atenção em saúde e da formação dos profissionais, determinou a necessidade de mudanças na atuação dos trabalhadores de saúde, o que se refletiu em um movimento de mudança na formação desses trabalhadores.

A fisioterapia, assim como as demais profissões da saúde, constituiu-se ancorada no modelo biomédico, com o agravante de ter sido gestada a partir de uma especialidade da medicina, a fisioterapia. Outro fator inerente ao contexto de surgimento da profissão e da formação profissional, diz respeito ao foco na atuação com vistas à reabilitação, tendo como espaço prioritário de atuação os serviços de atenção secundária e terciária.

Dentre outras consequências, estabelece-se, a partir desse contexto histórico, um distanciamento da fisioterapia em relação à saúde coletiva, enquanto “campo estruturado e estruturante de práticas e conhecimentos, tanto teóricos como políticos” (Nunes, 2007). Campo científico e âmbito de práticas, que se encontra na interseção das ciências da saúde e das ciências sociais, com uma natureza epistemológica diferenciada e uma prática política distinta (Bosi & Paim, 2010).

Alguns eventos impulsionaram, nos últimos dez anos, a discussão acerca da necessidade de ampliar o acesso da população aos serviços de fisioterapia e, nessa perspectiva, surge fortemente a questão da atuação da fisioterapia na atenção primária à saúde (APS). Dentre esses eventos, destaca-se a ampliação de cobertura assistencial no Brasil, decorrente da implantação da estratégia de saúde da família.

O trabalho das equipes de saúde da família (ESF) coloca em foco novas demandas de saúde, dentre as quais se evidencia a necessidade de atendimento fisioterapêutico. Essa demanda diz respeito, particularmente, à necessidade de reabilitação de

usuários com seqüelas diversas, impedidos de acesso a esse tratamento por questões de ordem sócio-econômica e pela insuficiência da rede de serviços no tocante ao atendimento de reabilitação.

Alguns autores vêm refletindo sobre essa necessidade e propondo estratégias de atuação da fisioterapia na APS. No entanto, a quantidade de estudos ainda é incipiente no sentido de fornecer subsídios para a proposição de políticas que incrementem o acesso da população à assistência fisioterapêutica.

Desenrola-se, em decorrência desses fatos, um gradual movimento de aproximação da Fisioterapia com as equipes de saúde da família. Esse movimento foi marcado, inicialmente, por experiências universitárias e ações pontuais de gestores de saúde, que tiveram a iniciativa de contratar fisioterapeutas para atuar juntos às ESF.

Após a publicação da Portaria MS/154/2008 que propõe a implantação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), a atuação da fisioterapia na APS assume características mais institucionalizadas. Entretanto, muitas críticas vêm sendo feitas no que tange ao proposto nessa Portaria, no sentido de que as ações previstas são insuficientes para dar conta das necessidades identificadas. Tem sido questionada, principalmente, a quantidade de equipes de saúde da família a que os profissionais do NASF deverão estar vinculados, embora ainda não existam indicadores que apontem para uma relação mais adequada (Formiga & Ribeiro, 2012).

No decorrer dessa aproximação da Fisioterapia com a atenção primária à saúde revela-se a necessidade dos profissionais repensarem suas bases epistemológicas, sua formação e suas práticas. Isso vem ocorrendo em meio a um movimento mais amplo, que envolve os demais núcleos profissionais da saúde.

Todavia, na Fisioterapia tem características peculiares referentes às especificidades da profissão e dos usuários que a demandam.

A Fisioterapia vive, atualmente, um processo de alargamento da sua atuação que vem sendo construído coletivamente no seio da categoria. Apresentam-se como desafios para a atuação da fisioterapia no contexto do SUS, marcadamente em relação à atuação na APS, a necessidade de reorientar procedimentos, de desenvolver ações de promoção e manutenção da saúde, além de reabilitação, o reconhecimento da insuficiência de sua intervenção e a necessidade de parceria com a população. Para tanto, torna-se imprescindível fortalecer o movimento de mudanças na formação dos fisioterapeutas.

Mediante a necessidade de repensar as práticas de saúde em geral e as ações da Fisioterapia em particular, propõe-se, nesse texto, apresentar a Educação Popular em Saúde (EPS) como uma importante estratégia para orientar as mudanças necessárias aos profissionais de saúde no contexto do SUS. Merecerão destaque as possibilidades que a Educação Popular traz para a atuação da fisioterapia nos espaços da atenção primária à saúde.

A Educação Popular

O desejo e a necessidade de mudanças nas práticas de saúde e na relação entre os profissionais e a população vêm instigando grupos de profissionais a buscarem na Educação Popular (EP) elementos que lhes permitam repensar e reorientar essas práticas. A aproximação do setor saúde com a EP tem trazido mudanças significativas nas práticas profissionais, na organização dos serviços e na gestão do sistema, apontando, também, na direção da construção de políticas públicas mais orientadas para os interesses da população.

Ao final da década de 1950 e início dos anos 1960, a Educação Popular ganhou destaque na educação brasileira enquanto alternativa aos modelos pedagógicos tradicionais, particularmente no campo da educação de jovens e adultos. Apresentava-se como uma proposta de educação problematizadora e libertadora, apontando para uma perspectiva de transformação social.

Ao longo desses cinquenta anos, mudanças importantes na conjuntura política do país influenciaram os rumos da Educação Popular e várias foram as concepções e usos dessa perspectiva educativa. Estudiosos do tema, sentindo a necessidade de delimitação conceitual, têm debatido em reuniões, seminários e publicações, no sentido de apontar possibilidades ontológicas para a Educação Popular e fazer tentativas de conceituação, embora cientes da impossibilidade e inadequação de uma conceituação definitiva e unívoca.

Em uma reflexão realizada por Rodrigues (2001) a respeito da conceituação de Educação Popular, são apontadas as seguintes concepções: educação agradável ao povo, indicando uma perspectiva demagógica de EP; educação própria do povo, considerada por ele como sendo uma educação folclorística; educação destinada ao povo, analisada por esse autor como uma educação para consumo da plebe; e por fim, educação sócio-transformadora.

Essa polissemia em torno da noção de Educação Popular abriga perspectivas distintas e posturas político-ideológicas diversas e até antagônicas. Melo Neto (2001) argumenta que as diferenciadas faces da Educação Popular também estão condicionadas ao momento histórico.

Seguindo essa perspectiva histórica, Gadotti (1998) analisa os diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos pelos quais a EP passou, desde a busca da

conscientização, nos anos de 1950 e 1960, a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 1970 e 1980, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

A partir de meados dos anos 1970, a EP deixa de ter como eixo principal de intervenção a alfabetização de adultos, passando a ser preferencialmente utilizada em seu sentido organizativo-conscientizador e a agregar novos valores ético-políticos como a democracia de base e a autonomia, contribuindo com a organização popular (Pagliaro, 2004).

Todo esse percurso da EP foi fortemente influenciado pelo pensamento de Paulo Freire, caracterizado por uma concepção popular emancipadora da educação (Gadotti, 1998). Os educadores que se aproximam da EP, sistematizada por ele, concebem, em sua maioria, a Educação Popular como uma práxis comprometida com as classes populares e a transformação social. Buscam contribuir com a formação de pessoas mais fortes e construir relações sociais mais justas. O adjetivo popular não se refere ao público do processo educativo, mas à perspectiva política de estar a serviço dos interesses dos oprimidos (Vasconcelos, 2011). É esta concepção de Educação Popular que orienta a abordagem do presente trabalho.

Gadotti (1998) assinala que um dos princípios originários da Educação Popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Os educadores que optam pelo modo de atuar da EP, trabalham no sentido da construção de relações educativas dialógicas, pautados na compreensão de que “o educador já não

é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1978, p. 78).

O diálogo impõe-se como condição a priori dessa práxis, ele é a essência da educação. Um diálogo que possibilita ao saber técnico uma relação com o saber popular que não se dê de forma unidirecional, vertical e autoritária, mas de forma horizontal, bidirecional e participativa. O diálogo, na perspectiva da Educação Popular, não nega o conflito, e coloca-se como exercício concreto de aceitar o risco de que o seu ponto de vista não prevaleça (Melo Neto, 2001).

O diálogo, enquanto princípio fundante da EP, traz implícitos outros importantes constituintes dessa práxis, a partir dos quais se estabelece, e com base nos quais se faz diálogo verdadeiro. É assim que ao diálogo subjaz a concepção de respeito ao saber do outro, à diversidade; a compreensão de que o educador também se educa ao educar; a crença na capacidade dos seres humanos em “ser mais”; o compromisso com a libertação da condição de opressão. O diálogo remete à ideia de participação e representa um lócus de desenvolvimento de uma consciência solidária.

Ao discorrer sobre o diálogo no livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1978) fala dos sentimentos que alicerçam o verdadeiro diálogo. Ele diz que não há diálogo se não há amor às pessoas e ao mundo, uma vez que a falta de amor leva à dominação. Não pode haver diálogo se não há humildade, pois as pessoas não podem dialogar sentindo-se donas da verdade. O diálogo é encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. Requer uma intensa fé nos seres humanos, no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Exige um pensar crítico que, não aceitando a dicotomia mundo-seres humanos, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Constata-se, assim, que o diálogo não é uma estratégia ou tão

somente uma metodologia de trabalho. É uma base conceitual, sobre a qual se constrói a práxis da EP.

Na Educação Popular a ação educativa é compreendida como um processo intelectual, afetivo e social, cujo objetivo é o de apurar, organizar e aprofundar o sentir, pensar e o agir dos sujeitos e grupos oprimidos da sociedade (Vasconcelos, 2011). Distancia-se, assim, da tendência puramente racionalista do saber, assumindo a afetividade como elemento importante do processo educativo, incorporando às suas práticas a dimensão subjetiva do saber, os sentimentos, os desejos, as inquietações, a religiosidade, entendendo que é a integralidade do ser humano que se faz presente na relação educativa e não apenas o seu intelecto. Através do aprofundamento desse saber pode-se construir uma sociedade mais justa e mais humana.

A aproximação do setor saúde com a Educação Popular

O entrelaçamento do setor saúde com a Educação Popular tem suas origens no renascimento dos programas de Educação Popular nos anos 1970. Nesse momento histórico em que as experiências de EP “abrigam-se” nos movimentos sociais, especialmente nos movimentos ligados à igreja católica, profissionais de vários campos do saber aliam-se aos movimentos populares no desenvolvimento de práticas sociais fundadas nos princípios da EP.

Trabalhadores de saúde que participaram dessas experiências trouxeram suas vivências e debates para o setor saúde, promovendo importantes mudanças nas suas práticas. A experiência junto aos movimentos sociais, vivenciada, inicialmente, em serviços comunitários de saúde desvinculados do Estado, foi, posteriormente, desenvolvida em alguns serviços públicos de saúde. Um dos movimentos sociais que teve papel de destaque nessas experiências foi o Movimento Popular de Saúde (MOPS), levando para serviços públicos de saúde de diversas

regiões do país as experiências de trabalhos comunitários de saúde realizados nos movimentos. Ao final da década de 1980, com a construção do SUS, os movimentos sociais passam a lutar por mudanças mais globais nas políticas sociais (Vasconcelos, 2004).

A relação entre a Educação Popular e a Saúde se constitui, assim, a partir das lutas sociais pela saúde como direito no movimento de Reforma Sanitária, trazendo para o debate a necessidade de superação das distâncias culturais entre a população e os profissionais de saúde (David & Acioli, 2010).

A EPS passa a significar uma ação que reorienta a globalidade das práticas realizadas, contribuindo para superar o biologicismo, o autoritarismo dos profissionais, o desprezo pelas iniciativas dos doentes e a imposição de soluções técnicas, as quais se mostram muito restritas diante de problemas sociais tão globais (Vasconcelos, 2011). Amplia-se, assim, o número de serviços de saúde que buscam reorientar suas práticas com base na Educação Popular.

Essa ampliação nas experiências de saúde que incorporaram a Educação Popular possibilitou a criação de um movimento de Educação Popular e Saúde (EPS), envolvendo trabalhadores de saúde que se agrupam sob essa denominação. Esse grupo de trabalhadores vem se articulando de forma crescente, ocupando importantes espaços de discussão das práticas de saúde e de gestão das políticas públicas. A organização desse movimento teve início com o I Encontro Nacional de Educação Popular em Saúde no início da década de 1990, onde foi criada a Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde. Teve sua consolidação com a criação da Rede de Educação Popular e Saúde em 1998, que atualmente congrega profissionais de saúde das diversas regiões do Brasil e da América Latina.

Essa Rede articula profissionais de saúde, pesquisadores e lideranças de movimentos sociais que acreditam na centralidade da Educação Popular como estratégia de construção de uma sociedade mais saudável e participativa, como também, de um sistema de saúde mais democrático e adequado às condições de vida da população (Rede de Educação Popular e Saúde, 2006).

A Educação Popular trouxe, então, para o setor saúde a concepção de que a relação do profissional com o usuário é uma relação educador-educando, e como tal, cabe ao profissional/educador buscar conhecer e valorizar os saberes e práticas dos usuários/educandos e conhecer as estratégias que esses sujeitos adotam para enfrentarem seus problemas. Esse aprendizado permite desenvolver ações de saúde integradas à dinâmica social local. Também leva ao reconhecimento de que o fato de essas pessoas sobreviverem em condições tão adversas exige delas uma apropriação das lógicas do meio, desabrochando suas vidas em um sentido mais amplo, e elaborando explicações para o processo social no qual estão inseridas, por meio de mecanismos míticos, racionais, naturalistas, religiosos (Pagliaro, 2004).

A EPS incorpora nas ações de saúde a forma de organização popular dos movimentos, trazendo para suas práticas cotidianas uma dinâmica organizativa consubstanciada em práticas coletivas e na resposta a demandas/problemas sociais. Promove uma atuação pautada no respeito aos valores e manifestações culturais, inovando as práticas, tornando-as mais dinâmicas e coerentes com as necessidades da população. Representa, então, uma mudança teórica e metodológica para as ações de saúde. Teórica, no sentido das concepções que orientam o fazer em saúde, ultrapassando a visão estritamente biológica predominante no campo da saúde, a postura do profissional perante a sociedade e uma leitura da realidade de forma mais crítica e assumidamente comprometida com

as classes populares. Metodológica, na medida em que muda a forma de atuar na direção de ações que partem do conhecimento concreto das pessoas, saberes feitos de experiência, dialogando com eles, estimulando e acolhendo a participação popular.

Entretanto, a proposta da EPS atualmente ultrapassa a necessidade de mudança na relação entre os profissionais e a população. Ela busca transformar as relações entre serviços de saúde e a população, na direção da equidade e do fortalecimento dos sujeitos. Busca um fazer saúde crítico e reflexivo. Nesse sentido, a EPS contribui, também, para a discussão e formulação das políticas de saúde.

Muitos profissionais têm enfrentado o desafio de incorporar ao serviço público de saúde a metodologia da Educação Popular. Para tanto, precisam encarar a lógica ainda hegemônica nestes serviços, muitas vezes seguindo esquemas rígidos, em que os processos de trabalho não são discutidos e reorientados. Em grande parte desses serviços, a participação popular só é aceita nos espaços instituídos, a exemplo dos conselhos de saúde, mas não é bem aceita na rotina dos serviços.

Algumas questões merecem particular atenção em termos da incorporação (ou da internalização) dos conceitos da EP pelos profissionais de saúde. Uma dessas questões está relacionada à aceitação da avaliação que as pessoas das classes populares fazem de sua realidade social e das atitudes que elas assumem a respeito de suas vidas e sua saúde. Esses profissionais, em geral, são oriundos de classes sociais mais abastadas e, muitas vezes, têm dificuldade em superar os conceitos e valores próprios da sua classe social, analisando as atitudes e valores das pessoas das classes populares a partir dos seus valores e de sua formação escolarizada.

Freqüentemente, os profissionais de saúde se deparam com situações em que as pessoas das classes populares não

aderem às ações de saúde propostas e não participam das atividades organizadas, causando-lhes indignação. Reuniões e atividades de grupo, que poderiam, na visão dos profissionais, resultar em mudanças, nem sempre são valorizadas pela população. Essas atitudes são interpretadas pelos profissionais como sinais de conformismo, acomodação e ignorância. Valla (1998) avalia essa questão como sendo uma dificuldade de interpretação dos profissionais, da forma como as pessoas das classes populares compreendem o mundo, de modo que a dificuldade de compreensão é dos profissionais de saúde e não da população.

Para superar essa dificuldade, não basta ter boa vontade e empenho em compreender as condições e experiências de vida das pessoas, é necessário, ainda, ter maior clareza das suas representações e visões de mundo. As atitudes que muitas vezes são interpretadas como conformismo, são, na realidade, uma avaliação rigorosa dos limites de melhoria. A aparente falta de interesse em participar, muitas vezes, reflete uma associação que a população faz de que os profissionais estão atrelados às propostas das autoridades em quem eles já não acreditam (Valla, 1998).

Podemos dizer, em suma, que a Educação Popular em Saúde representa um caminho que vem reorientando as práticas de saúde, contribuindo para transformação das mesmas, contrapondo-se ao autoritarismo vigente na cultura sanitária, possibilitando aos trabalhadores desse campo um exercício prático, vivo e concreto de relações dialogadas, pautadas em um profundo respeito ao outro, à diversidade, à capacidade de ser mais.

Na atualidade, além de ser um instrumento de relação dialogada e engajada de técnicos, militantes e intelectuais com a população, apresenta-se, também, como um instrumento de

formação profissional e de gestão participativa das políticas de saúde (Vasconcelos, 2010).

Nessa perspectiva é que a Educação Popular vem sendo proposta em vários documentos que norteiam a política de saúde brasileira na atualidade, tanto no que diz respeito à atenção à saúde, quanto à formação profissional. Existe atualmente no Ministério da Saúde uma Coordenação de Apoio à Educação Popular e Mobilização Social, inserida no Departamento de Apoio à Gestão Participativa (DAGEP), integrante da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP), visando incentivar os movimentos e práticas de educação popular em todo o país. No entanto, ainda não há muito relato das experiências de educação popular nos serviços (Albuquerque & Stotz, 2004), revelando que a difusão dessas práticas não tem o alcance esperado.

A partir do ano de 2009 o Ministério da Saúde vem construindo a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS), como uma estratégia de fortalecer a Educação Popular em Saúde no SUS. A PNEPS objetiva fortalecer a articulação entre os conhecimentos técnico-científicos e os populares na perspectiva da integração entre saberes e práticas, para qualificação do controle social e da participação popular na gestão, no cuidado e nos processos educativos desenvolvidos no âmbito do SUS (Brasil, 2010).

A Fisioterapia e a Educação Popular

Discutindo a questão da fisioterapia no contexto da saúde coletiva, Bispo Júnior (2010) destaca a necessidade de redimensionamento do seu objeto de intervenção, aproximando-se do campo da promoção da saúde e da nova lógica de

organização dos modelos assistenciais, o que demanda uma mudança de paradigma na fisioterapia.

Vale salientar que atuar tendo como meta não apenas a cura ou reabilitação de doenças, mas, também, a promoção da saúde, tem implicações de ordem social, econômica e política, uma vez que a promoção da saúde pressupõe ter assegurados moradia, emprego, alimentação, lazer. Pressupõem, ainda, alterações nas relações de trabalho e o enfrentamento das opressões presentes na sociedade. Isto transcende a atuação específica do profissional e requer seu envolvimento enquanto aliado das classes populares e de suas organizações sociais na luta por esses direitos, contribuindo com o emponderamento desses sujeitos sociais. Sem estas condições dificilmente as ações de promoção da saúde podem ter resultado (Ribeiro, 2009a).

Uma das dimensões a que a promoção da saúde está estreitamente relacionada é a educação em saúde. Inserida no contexto das práticas de saúde em geral, a educação em saúde, tradicionalmente, tem estado fortemente ancorada nos conhecimentos técnico-científicos da biomedicina. Evidentemente, que essa referência diz respeito às práticas hegemônicas, as quais convivem com perspectivas distintas e, algumas vezes, antagônicas de educação em saúde.

A educação em saúde é a atividade mais antiga desenvolvida no campo da saúde. Tem servido, historicamente, como forma de controlar as classes populares através de recomendações e regras, em uma perspectiva verticalizada dos dominantes para os dominados, desconsiderando os saberes populares. Realiza-se por meio do repasse de conhecimentos, com base em um saber construído a partir de uma relação de poder e dominação, “entendida como um conjunto de informações que as pessoas devem incorporar, com a finalidade

de garantir que sua vida seja mantida em condições saudáveis” (Valla, Guimarães & Lacerda, 2007, p. 58).

Analisando os enfoques de educação e saúde, Stotz (2007) expõe que o enfoque educativo que predominou durante décadas nos serviços de saúde foi o da educação sanitária preventivista. Essa forma de educação lida com fatores de risco e busca a mudança de comportamentos e a adoção de hábitos de vida considerados saudáveis. As informações, baseadas na clínica e na epidemiologia, são repassadas através de palestras.

De acordo com o referido autor, a perspectiva preventivista serve para justificar métodos de controle e desconsidera o paciente como sujeito. Surge, a partir da implantação do Programa Saúde da Família, o que o autor denomina de enfoque da escolha informada. Nesse enfoque, a privacidade e a dignidade do indivíduo são respeitadas e a ação educativa se baseia no princípio da eleição informada sobre os riscos à saúde. Outro enfoque similar a este é o de desenvolvimento pessoal, o qual segue os princípios do anterior, buscando, porém, aumentar as potencialidades do indivíduo.

Stotz (2007) argumenta que esses dois enfoques assentam-se no princípio de que os sujeitos são livres e têm condições de realizar essa escolha, responsabilizando-os individualmente por problemas cuja determinação se encontra na estrutura da sociedade. Apresenta, então, o enfoque radical como alternativo aos anteriores, representando uma perspectiva educativa orientada para a transformação das condições geradoras de doença e cujo objetivo da ação é a luta política pela saúde. O referido autor analisa que o enfoque radical assemelha-se ao preventivo, no tocante à relevância da persuasão como orientadora da ação educativa, uma vez que intervêm por meio de medidas legislativas e normativas.

Apresenta, enfim, a educação popular e saúde (EPS) como uma perspectiva educativa capaz de superar algumas limitações das abordagens anteriores e de contemplar a dialética entre o individual e o coletivo. Assinala que a EPS tem como traço fundamental seu método, tomando como ponto de partida do processo pedagógico o saber anterior das pessoas das classes populares.

Na perspectiva da EPS compreende-se que a questão da saúde tem suas raízes mais profundas nos problemas sociais, e que a educação em saúde pressupõe um compromisso com as pessoas marginalmente incluídas nas políticas sociais e um envolvimento na busca por melhores condições de vida (Ribeiro, 2009a).

Nessa perspectiva, compreende-se que a ação educativa ultrapassa os limites das informações referentes aos cuidados com a saúde e requer ações políticas visando à busca de soluções para os problemas identificados. Prevê um diálogo permanente entre os mediadores do Estado e as classes populares, produzindo um conhecimento síntese. Portanto, a educação popular propõe novas bases pedagógicas para a transformação das práticas de educação em saúde desenvolvidas no SUS (Brasil, 2010).

Coloca-se, então, a importância de refletir em que perspectiva pedagógica as ações de educação em saúde realizadas pelos fisioterapeutas estão pautadas. Há que se considerar o histórico de formação acadêmica em fisioterapia biologicista, prioritariamente orientada pelas pedagogias tradicionais, conteudistas e de transmissão de conhecimentos. Identifica-se, assim, uma tendência de que essa lógica educativa seja reproduzida nas ações de saúde e a necessidade de revisão e reorientação das mesmas na direção do empoderamento dos sujeitos, de forma que a educação em saúde desenvolvida pelos

fisioterapeutas seja coerente com a proposta de promoção da saúde em foco na PNPS.

Outra dimensão importante no que diz respeito ao empoderamento necessário à promoção da saúde é o protagonismo através da participação popular. Participação pode ser compreendida como um processo no qual homens e mulheres se descubrem como sujeitos políticos, ou seja, está diretamente relacionada ao exercício de cidadania, às possibilidades de contribuir com processos de mudanças e conquistas (Rodrigues, 2006). Essa participação é condição primordial para a democratização e para a efetivação do SUS.

Busca-se, com a democratização, eliminar as formas autoritárias e tradicionais de gestão das políticas sociais, bem como a adoção de práticas que favoreçam uma maior transparência das informações e maior participação da sociedade no processo decisório. Uma das propostas para a democratização é a implantação e o funcionamento dos conselhos de saúde. Esses conselhos são “instâncias políticas de caráter permanente e deliberativo, órgãos colegiados que possuem como uma de suas principais atribuições propiciar a participação da sociedade civil organizada e dos usuários do SUS na discussão institucionalizada do ciclo de políticas de saúde dos estados e municípios” (Cristo, 2012, p. 3). Os sujeitos envolvidos nesse processo precisam se apropriar dos conhecimentos inerentes ao mesmo, sendo assim, o acesso às informações precisa ser democratizado e as barreiras existentes, superadas. (Silva, Cruz & Melo, 2007).

Conforme mencionado no início dessa seção, a inserção na saúde coletiva e a atuação na perspectiva da promoção da saúde requerem uma mudança paradigmática. A ampliação do objeto de intervenção da fisioterapia, imprescindível para sua inserção na saúde coletiva, aponta no sentido da promoção da

saúde, o que impõe a necessidade de revisão dos pressupostos epistemológicos e políticos dessa profissão.

Depreende-se dos argumentos anteriormente expostos que, para tanto, faz-se necessária a reflexão em torno dos limites impostos pelo paradigma biomédico, base da produção de conhecimento e do fazer fisioterapêutico.

A superação desses limites requer uma concepção ampliada da clínica e a contribuição com o empoderamento dos usuários. A clínica ampliada implica, além da consideração dos diversos fatores condicionantes do processo saúde e doença, o reconhecimento dos limites dos conhecimentos e tecnologias utilizados pelos profissionais de saúde, a responsabilização e o compromisso para com as pessoas vistas na sua singularidade, e a atuação intersetorial, pautados em um compromisso ético profundo (Brasil, 2007).

Essas mudanças exigem reformulações na formação acadêmica dos fisioterapeutas, possibilitando uma abordagem ampliada dos problemas de saúde, a partir da valorização do estudo dos conhecimentos das ciências humanas e sociais e da epidemiologia, componentes que não costumam ser qualificados e valorizados na formação.

Exige, também, a compreensão por parte dos profissionais de fisioterapia de que o seu papel ultrapassa os limites das ações de saúde em sua dimensão técnica. A ação em uma dimensão ampliada prevê a intervenção sobre os condicionantes do adoecimento, por meio do apoio e fortalecimento dos movimentos sociais, buscando contribuir com as conquistas sociais. Essa ação se processa com base na intersetorialidade.

Essa atuação mais ampliada remete aos questionamentos usualmente feitos acerca dos limites da atuação profissional e da constituição de vínculos. Muitos profissionais consideram que não lhes cabe intervir para além do seu raio de ação profissional,

bem como a necessidade de distanciamento em relação aos usuários. Cabe ressaltar que a mudança de modelo assistencial implica, necessariamente, nessas reformulações, uma vez que aponta no sentido do vínculo e da responsabilização pelo cuidado dos usuários.

A educação popular se apresenta como uma possibilidade de contribuir com essa revisão paradigmática, na medida em que propõe uma nova epistemologia, conforme propõe Gadotti (1998), de respeito ao saber popular e à teoria a ele agregada, incorporando as dimensões subjetivas presentes nas relações entre o profissional de saúde e os usuários, comprometido com a libertação das relações de opressão. A EP faz uma crítica à racionalidade biomédica, em oposição ao princípio da integralidade (David & Acioli, 2010), princípio este que é basilar no debate e nas práticas de saúde.

O compromisso com o empoderamento dos sujeitos sociais remete a uma dimensão política que se apresenta frágil na Fisioterapia. Tanto no que tange à categoria profissional quanto ao movimento estudantil, sua organização política se revela incipiente. Estes fatos estão intimamente relacionados, se retroalimentam e se refletem na escassez de lideranças e na dificuldade de renovação dos quadros ligados às entidades representativas da profissão. Identifica-se, assim, como mais uma questão a ser refletida e revista por esta categoria profissional.

A Educação popular tem se caracterizado pela intencionalidade política em favor dos excluídos e pela busca de contribuir com a transformação das relações de opressão que marcam a sociedade. Apresenta-se, assim, como uma importante aliada nos processos de participação popular, divulgando os meios de participação, articulando os diversos atores e movimentos sociais e colaborando para qualificar os espaços instituídos, através do empoderamento dos sujeitos envolvidos

nesses processos. Representa uma referência a partir da qual a fisioterapia e seus profissionais podem se orientar para superar os limites identificados no sentido de uma atuação ampliada e comprometida com a transformação social.

Repensando as ações de núcleo da Fisioterapia na atenção primária à saúde

A atenção primária à Saúde (APS) como eixo de reorientação do modelo assistencial pressupõe uma redefinição da atuação dos profissionais de saúde (Bispo Júnior, 2010). No que diz respeito à atuação do fisioterapeuta nesse nível de atenção à saúde, a redefinição se impõe como mais necessária, considerando-se, por um lado, o fato de que o saber e a experiência acumulados pela profissão se constituíram, majoritariamente, pela atuação nos níveis secundário e terciário de atenção à saúde.

Deve-se considerar, por outro lado, as especificidades do trabalho na atenção primária, que tem como princípios norteadores a universalidade, a acessibilidade, o vínculo, a continuidade do cuidado, a integralidade da atenção, a responsabilização, a humanização, a equidade e a participação social (Brasil, 2011). Percebe-se que esses princípios se distanciam da lógica individualizada, fragmentada e deslocada do contexto social dos sujeitos, que historicamente vem conduzindo o trabalho nos níveis secundário e terciário de atenção à saúde.

A atenção primária, considerada principal porta de entrada do usuário no sistema de saúde, visa uma atenção integral à saúde, através do desenvolvimento de ações que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, redução

de danos e a manutenção da saúde, no âmbito individual e coletivo (Brasil, 2011).

No processo que vem se constituindo para delimitação das ações a serem realizadas pelos fisioterapeutas na atenção primária, as ações coletivas vêm merecendo destaque. Em geral, vêm sendo realizadas vinculadas às ações programáticas, através dos grupos de pessoas com hipertensão, diabetes e gestantes, bem como, direcionadas à prevenção de determinados agravos à saúde, a exemplo dos grupos destinados à prevenção e controle das algias da coluna.

Outras ações, desenvolvidas na lógica da territorialização, deslocam-se do espaço das unidades de saúde em direção aos equipamentos sociais existentes no território. Desse modo, são realizadas atividades em escolas, ambientes de trabalho, associações comunitárias, igrejas, entre outros.

A partir da publicação da Portaria 154/2008 que instituiu os NASF, as ações coletivas passam a ter destaque, também, como modalidade terapêutica destinada aos usuários que demandam ações de reabilitação. No trecho que trata das ações de reabilitação, a Portaria define que a equipe do NASF deve desenvolver ações de reabilitação, priorizando atendimentos coletivos (Brasil, 2008).

Independente dos objetivos específicos do trabalho com esses grupos, alguns pressupostos teóricos e metodológicos podem ser considerados válidos para todos. Um deles se refere ao potencial do grupo enquanto espaço de empoderamento dos seus componentes. Nesse sentido, cabe ao fisioterapeuta facilitador da atividade, criar condições de protagonismo dos usuários estimulando sua participação e a problematização de suas realidades, superando a tendência à medicalização dos problemas, ainda tão frequente nas ações de saúde. A medicalização é um efeito difuso e nocivo da ação biomédica

que diminui o potencial cultural das pessoas para lidar autonomamente com situações de sofrimento, enfermidade, dor e morte (Tesser & Barros, 2008), reforçando as relações de dominação entre o profissional e o usuário.

Outro pressuposto está relacionado com a perspectiva metodológica. A abordagem dos problemas e as orientações em relação ao cuidado com a saúde/doença precisam ter como ponto de partida os conhecimentos e experiências das pessoas envolvidas. É necessário reconhecer as competências e habilidades dos sujeitos, ao invés de considerá-los como carentes e ignorantes, mesmo em se tratando de pessoas que tiveram pouco ou nenhum acesso à escolarização. Cabe, então, reconhecer a validade do saber que esses sujeitos têm a respeito do problema com o qual lidam, sem perder de vista que esse saber também tem limites. Estabelece-se, então, uma relação dialógica, em que o saber acadêmico torna-se complementar e esclarecedor dos possíveis equívocos, em um movimento de negociação, de troca de saberes e não de imposição, de superioridade da validade de um saber sobre o outro.

No processo de delineamento das ações da Fisioterapia na APS, mencionado em parágrafo anterior, tem ficado evidente o alargamento das possibilidades de atuação dessa profissão na atenção primária, marcadamente no sentido de ultrapassar a visão de uma atuação restrita à reabilitação. É imperativo reconhecer que as ações coletivas têm maior possibilidade de impactar nas condições de saúde da população e que as ações de saúde devem ter como eixo orientador a promoção da saúde.

Todavia, é impossível desconsiderar a demanda que existe por reabilitação. Essa é uma das ações para que a fisioterapia tem sido mais demandada pelos trabalhadores das equipes de saúde da família. Essa demanda é decorrente, em parte, das dificuldades de acesso ao atendimento especializado na rede

de serviços (Giovannella et al, 2009) no qual estão inseridos os serviços de fisioterapia. Outro fator que gera essa demanda, refere-se ao grande contingente de usuários restritos ao leito ou ao domicílio em decorrência de incapacidades funcionais, impedidos por razões de ordem física, social e econômica de se deslocarem aos serviços da rede especializada.

Em decorrência disso, as ações de reabilitação vêm se impondo como necessárias no trabalho do fisioterapeuta na atenção primária e requerem ajustes e uma reorientação para serem realizadas. Essas mudanças dizem respeito tanto aos procedimentos fisioterapêuticos, que necessitam serem adequados ao contexto desse nível de atenção, quanto à relação que se estabelece entre o profissional e o usuário sob seus cuidados.

As ações de reabilitação realizadas nos serviços de atenção secundária e terciária baseiam-se em procedimentos técnicos, realizados com recursos de maior densidade tecnológica dos que os recursos disponíveis na atenção primária. O encontro do profissional com o usuário nesses serviços se processa em um contexto de afastamento da realidade em que ele vive. Ao passo que na APS, esse encontro ocorre no espaço onde a vida acontece em todas as suas dimensões e o profissional se depara com situações de maior complexidade, particularmente no contexto de pobreza que caracteriza a maioria dos territórios onde estão inseridos os serviços de atenção primária no Brasil. Isso exige a apropriação de novos conhecimentos que possibilitem uma abordagem ampliada e resolutiva do problema.

Nesse cenário, os conhecimentos técnicos continuam a ter valor, mas revelam-se limitados para a construção de estratégias de cuidado coerentes com as necessidades do usuário. Essa é uma particularidade do trabalho na APS, ele dá condições ao profissional de analisar a pertinência de suas ações.

Dá-se, assim, um processo de valorização de novas tecnologias de cuidado, compreendendo o termo tecnologia em seu sentido etimológico, como a razão do saber fazer, especialmente das tecnologias leves, ou seja, aquelas inerentes às relações, ao acolhimento e à gestão (Rocha et al, 2008).

Faz-se necessária, ainda, a compreensão de que o processo de reabilitação não se esgota na recuperação motora, pois deve ter como meta a (re)inserção social. Na realidade das pessoas pobres que conseguem acesso à reabilitação, muitas vezes os níveis de funcionalidade alcançados lhe permitem deslocar-se com independência, mas permanecem restritos ao domicílio em função das condições de infra-estrutura do local onde residem. São situações que requerem uma intervenção intersetorial e uma ação política do profissional na condição de aliado desses sujeitos.

A Educação Popular também pode facilitar essa reorientação, tomando como base o estabelecimento de uma relação onde o diálogo sirva de elemento enriquecedor do tratamento. Isso se torna possível, a partir do momento em que o profissional valorizar o conhecimento já elaborado pelo sujeito em tratamento e sua família no lidar com a doença e as estratégias de convivência com o problema. Nesse aprendizado, é possível uma adequação e adaptação dos recursos e procedimentos à realidade do usuário, que, tendo o seu saber e sua participação valorizados, assume o papel de sujeito no processo de reabilitação (Ribeiro, 2009a).

Tesser e Luz (2008, p.201) argumentam que o saber biomédico desenvolveu sua extensividade eminentemente na

direção do controle heterônomo, por um agente especializado e cientificizado, no caso, o médico. A educação popular se contrapõe epistemológica e politicamente a esse saber, na medida em que possibilita a compreensão do quanto a racionalidade da biomedicina reforça a opressão. Resta ao profissional aprender a compartilhar saber e, conseqüentemente, poder reforçando os processos geradores de autonomia dos usuários.

Com base nessa mudança de ótica, que busca conhecer a forma como as pessoas enfrentam seus problemas de saúde e a lógica que existe no seu saber, torna-se possível contribuir com a autonomia e construir novos caminhos de intervenção para a fisioterapia.

Viabiliza-se, assim, uma reorientação da prática, a partir da valorização de saberes e iniciativas, da abertura para o diálogo enriquecendo o tratamento, adequando o tratamento à realidade sócio-econômica e percebendo-se o “paciente” como sujeito do processo de reabilitação. Para tanto, é preciso acreditar na potencialidade desses atores, ter fé nas pessoas, na sua capacidade de ser mais (Freire, 1978).

Outra estratégia relevante para a atuação da fisioterapia na atenção primária no sentido do enfrentamento dos desafios que essa atuação impõe é o reconhecimento, valorização e fortalecimento das redes de apoio social. Essas redes são formadas pelo conjunto daqueles que interagem com o indivíduo em sua realidade social cotidiana, e que são acessíveis de maneira direta ou indireta ao contato personalizado (Sluzki, 1997). Têm grande importância na vida das pessoas em geral, e se revelam imprescindíveis para as pessoas das classes populares, fornecendo apoio material, afetivo e informacional.

Estudo que analisou a relevância das redes de apoio social para o processo de reabilitação (Ribeiro, 2009b) verificou que o suporte proporcionado pela família, vizinhos, lideranças

comunitárias e religiosas, constitui uma rede de apoio em torno das pessoas com deficiência. Evidenciou a importância do apoio social na vida delas, amenizando as limitações que enfrentam, possibilitando o tratamento de que necessitam, ajudando a manter os laços sociais.

O referido estudo identificou que os profissionais de saúde são importantes elementos da rede de apoio das pessoas com deficiência. Constatou que a integração desses profissionais com outros elementos da rede de apoio social potencializa as ações de saúde, intensificando-as, contribuindo tanto no que diz respeito aos cuidados necessários ao processo de reabilitação, quanto superando os obstáculos à sua execução.

Essa integração traz uma compreensão ampliada do problema e aumenta as possibilidades de encaminhamentos e soluções para o mesmo. Permite o reconhecimento dos limites da técnica para dar conta de uma questão complexa como a que envolve a reabilitação, valorizando a participação de novos atores no processo, contribuindo com o empoderamento desses sujeitos sociais.

No entanto, o trabalho com as redes de apoio social traz alguns desafios para o profissional de saúde, tradicionalmente acostumado a trabalhar sob uma lógica prescritiva e normativa. A valorização e incorporação dessas redes nas ações de saúde pressupõem o reconhecimento e a aceitação do saber popular e das propostas apresentadas por esses sujeitos, assim como o estabelecimento de relações de troca entre profissionais e os demais elementos da rede de apoio (Ribeiro, 2008).

Faz-se necessário, portanto, que esses profissionais superem a ilusão de que o conhecimento científico é único, e promovam uma ruptura com os preconceitos quanto ao saber popular. Isso exige uma abertura para o diálogo e para a diversidade e o reconhecimento da legitimidade da racionalidade

e das ações do outro com quem se dá a interação. A própria configuração da rede requer o estabelecimento de relações democráticas e uma redistribuição de poder. Por tudo que foi exposto anteriormente, verifica-se que a educação popular contribui para superar esses desafios, na medida em que seus pressupostos teórico-metodológicos se afinam com as exigências do trabalho com as redes de apoio social. Por outro lado, de acordo com Stotz (2007), o alcance das ações de educação popular e saúde será tanto maior quanto mais articuladas estiverem com as redes sociais.

Considerações Finais

A Saúde Coletiva vem conquistando espaço e reconhecimento enquanto campo de produção de saberes e realização de práticas de saúde, a partir das necessidades impostas pela mudança de modelo assistencial em saúde operada nas últimas décadas no país. O debate no meio acadêmico e o desenvolvimento de pesquisas nesse campo têm sido impulsionados em decorrência dessas mudanças.

Pautada na concepção de que a problemática da saúde é bem mais complexada e abrangente do que a visão concebida pelo modelo biomédico, a saúde coletiva compreende que as dimensões éticas, simbólicas e políticas envolvidas nessa problemática permitem relativizar a dimensão biológica sem, contudo, desconsiderar seu valor, mas reconhecendo seus limites. Tem a multidisciplinaridade como marca, admitindo uma diversidade de objetos e de discursos teóricos (Birman, 2005).

A aproximação da fisioterapia com a saúde coletiva vem se constituindo recentemente quando comparada com outras profissões da saúde, porém, tem promovido mudanças importantes na práxis fisioterapêutica. Essas mudanças têm sido

mais marcantes no sentido da ampliação da atuação nos serviços básicos de saúde, o que requer um alargamento do objeto de intervenção e uma reorientação do fazer fisioterapêutico.

A atuação da fisioterapia na atenção primária requer um redirecionamento e uma reorientação da prática fisioterapêutica, no sentido de ampliar os saberes e as atividades, considerando a disponibilidade de profissionais e as necessidades locais. Isso torna necessário um despojamento corporativo, que permita ao fisioterapeuta socializar seus saberes e contar com a colaboração de outros profissionais, como por exemplo, o agente comunitário de saúde, para que ações preventivas e curativas possam ser desenvolvidas de modo a atender às necessidades da população.

A educação popular representa um alicerce a partir do qual os fundamentos e as ações de saúde estão sendo reorientadas, tanto assim que vem sendo proposta pelo Ministério da Saúde como uma estratégia capaz de impulsionar as mudanças necessárias à construção de práticas voltadas às necessidades de saúde da população, em processos geradores de autonomia.

Destaca-se a contribuição da educação popular na construção dos caminhos para a fisioterapia na APS. Ao mesmo tempo em que pode nortear a prática, ela conduz a uma reflexão que permite uma revisão dos conceitos e preconceitos com relação aos sujeitos das classes populares. Possibilita o entendimento de que os caminhos para atuação da fisioterapia podem ser construídos juntamente com a população, tanto no que se refere às ações de reabilitação quanto às atividades de promoção e proteção da saúde, de forma que as ações estejam em conformidade com os anseios desses sujeitos.

Para que a atuação da fisioterapia na APS possa seguir na direção dos interesses dos sujeitos das classes populares, não basta que novas técnicas e procedimentos sejam adaptados

a esse nível de atenção à saúde. É preciso revisar as bases conceituais que alicerçam essa atuação e repensar a postura política do profissional, de modo que ele venha a se tornar um aliado dos sujeitos subalternos na luta por conquistas sociais que lhes permitam ter uma vida mais digna.

Não há nas proposições aqui apresentadas em relação à educação popular qualquer pretensão de apontá-la como a única perspectiva ou referencial teórico capaz de promover mudanças na saúde. Ela representa um caminho, uma opção política e ideológica, pois, mais que um instrumental metodológico, a educação popular é uma forma de conceber o mundo, indicando uma ação educativa estritamente vinculada à reflexão com perspectiva de transformação, baseada no compartilhamento, na solidariedade e no aprendizado mútuo.

Referências:

- ALBUQUERQUE, P. C.; STOTZ, E. N. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. 8 (15): 259-74, 2004.
- BIRMAN, J. A physis da saúde coletiva. Physis: Revista de Saúde Coletiva. 15(Suplemento): 11-16, 2005.
- BOSI, M. L. M. & PAIM, J. N. Graduação em Saúde Coletiva: limites e possibilidades como estratégia de formação profissional. Ciência & Saúde Coletiva, 15(4):2029-2038, 2010.
- BISPO JÚNIOR, J. P. Fisioterapia e saúde coletiva: desafios e novas responsabilidades profissionais. Ciência & Saúde Coletiva. 15(Supl. 1): 1627-1636, 2010.

- BRASIL. Ministério da Saúde. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde – CNEPS. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa – SGEp. 2010. Disponível em <http://www.conasems.org.br/files/conasems.pdf>. Acesso em 21/04/2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Política Nacional de Atenção Básica. Publicada no Diário Oficial da União de 24 de outubro de 2011, seção 1, p. 48-55.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM Nº 154 de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF. Publicada no Diário Oficial da União de Nº 43, de 04 de março de 2008, seção 1, p. 38-42.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Clínica ampliada, equipe de referência e projeto terapêutico singular. 2. ed. – Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 687 MS/GM, de 30 de março de 2006. Aprova a Política Nacional de Promoção da Saúde. Publicada no Diário Oficial da União de 31 de março de 2006, seção 1, p. 138.
- DAVID, H. M. S. L. & ACIOLI, S. Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 63(1): 127-31, 2010.
- FORMIGA, N. F. B; RIBEIRO, K. S. Q. S. Inserção do fisioterapeuta na atenção básica: uma analogia entre experiências acadêmicas e a proposta dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*. 16 (2): 113-122, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

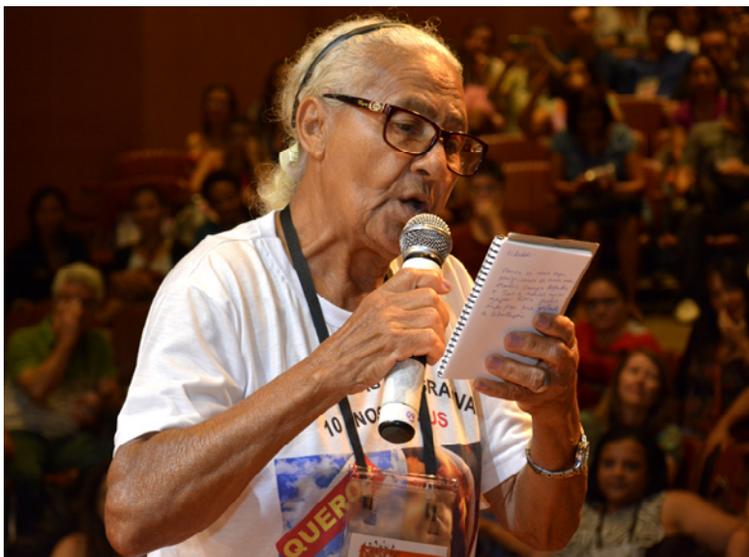
- GADOTTI, M. Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Anais eletrônicos da 21ª Reunião Anual da ANPED, CAXAMBU, 1998.
- GIOVANELLA, L. et al . Saúde da família: limites e possibilidades para uma abordagem integral de atenção primária à saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*. 14(3): 783-794, 2009 .
- MELO NETO, J. F. Educação Popular – uma ontologia. In: SCOCUGLIA, A. C; MELO NETO, J. F. (orgs.). Educação Popular – outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2001.
- MENDES, E. V. A evolução histórica da prática médica. Belo Horizonte, Fumarc, 1985.
- NUNES, E. D. Saúde coletiva: uma história recente de um passado remoto. In: CAMPOS, G. W. S et al (org.). Tratado de saúde coletiva. São Paulo-Rio de Janeiro: Editora Hucitec-Editora Fiocruz, 2007.
- OMS. Carta de Ottawa. 1986. Disponível em <http://www.opas.org.br/coletiva/uploadArq/Ottawa.pdf>.
- PAGLIARO, G. E. Prática homeopática e educação popular: pauta para um diálogo. 2004. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: ENSP-FIOCRUZ.
- REDE DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE. Disponível em www.edpopsaude.net. Acesso em 21 de outubro de 2011.
- RIBEIRO, K. S. Q. S. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. *Cad. CEDES*. 29 (79): 335-346, 2009 a.
- RIBEIRO, K. S. Q. S. A relevância da rede de apoio social no processo de reabilitação. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*. 13 (2): 69-78, 2009 b.

- RIBEIRO, K. S. Q. S. Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais nas práticas de educação popular em saúde. *Revista de APS*. 11 (3): 235-248, 2008.
- ROCHA, P. K et al. Cuidado e tecnologia: aproximações através do Modelo de Cuidado. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 61(1): 113-6, 2008.
- RODRIGUES, M. L. A. Curso de formação de conselheiros em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Paraná, 2006. Acessível em: < <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/DH1.pdf> >; Acesso em: 22 de Junho de 2011.
- RODRIGUES, L. D. Como se conceitua Educação Popular. In: SCOCUGLIA, A. C; MELO NETO, J. F. (orgs.). *Educação Popular – outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2001.
- SILVA, A. X.; CRUZ, E. A.; MELO, V. A importância estratégica da informação em saúde para o exercício do controle social. *Ciência & Saúde Coletiva*. 12(3): 683-688, 2007.
- SLUZKI, C. E. *A rede social na prática sistêmica - alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação popular e saúde. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde. Série B. Textos Básicos de Saúde*. 2007.
- Tesser, C. D. & BARROS, N. F. Medicalização social e medicina alternativa e complementar: pluralização terapêutica do Sistema Único de Saúde. *Revista de Saúde Pública*. 42(5): 914-20, 2008.
- Tesser, C. D. & Luz, M. T. **Racionalidades médicas e integralidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(1): 195-206, 2008.

- VALLA, V. V. Apoio Social e Saúde – buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, M. V. (org.). Educação Popular hoje. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- VALLA, V. V.; GUIMARÃES, M. B.; LACERDA, A. Construindo a resposta à proposta de educação e saúde. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de educação popular e saúde. Série B. Textos Básicos de Saúde. 2007.
- VASCONCELOS, E. M. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *Physis*. 14 (1): 67-83, 2004.
- VASCONCELOS, E. M. Educação Popular, um jeito de conduzir o processo educativo. In VASCONCELOS, E. M. & CRUZ, P. J. S. C. (orgs.). Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- VASCONCELOS, E. M. O significado da Educação Popular na realidade e na utopia da atenção primária à saúde brasileira. In MANO, M. A. M. & PRADO, E. V. Vivências de Educação Popular na Atenção Primária à Saúde: a realidade e a utopia. São Carlos, EduFSCAR, 2010.

CAPÍTULO V ⁴⁶

Palmira Sérgio Lopes⁴⁷



46 "O presente texto teve sua elaboração e redação concluídas no ano de 2019".

47 Texto organizado por Íris de Souza Abílio e por Pedro José Santos Carneiro Cruz.

Fonte da imagem: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/movimentos-sociais/diverso-e-unificado-movimento-sanitario-realiza-ato-pelo-sus-e-pela-democracia-em-cuiaba/20998/>

O presente texto teve sua construção possibilitada por uma pesquisa cuja busca esteve em reconstruir a história de Palmira Sergio Lopes⁴⁸, a partir da sua narrativa e da sistematização de alguns de seus saberes e práticas.

Ela é uma referência dentre os protagonistas das práticas populares de saúde, de Educação Popular (EP) e dos movimentos sociais no estado da Paraíba. É coordenadora do Movimento Popular de Saúde da Paraíba (MOPS-PB) desde a década de 1980, um movimento de abrangência nacional que, historicamente, contribuiu com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) no país durante a Reforma Sanitária e participa da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS) desde 2010.

Historicamente, Dona Palmira atuou junto aos movimentos de luta pela terra, movimentos católicos, movimentos de mulheres, pastoral da criança, dentre outras participações políticas e sociais a níveis locais e nacionais.

Ao reconstituir a história de Dona Palmira, esperamos propiciar uma contribuição em desvelar sentidos da Educação Popular e das práticas populares para o cuidado em saúde pautado pelos princípios da integralidade, da equidade, do acesso, da participação e da construção dialogada do conhecimento. Isso torna-se ainda mais contundente considerando o contexto de vigência das duas políticas públicas, a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC)⁴⁹ e a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS)⁵⁰, onde se prevê de forma destacada

49 Portaria Nº 971, DE 03 DE MAIO DE 2006.

50 Portaria Nº 2.761, DE 19 DE NOVEMBRO DE 2013.

a participação protagônica de sujeitos das classes populares, seus grupos, práticas e saberes no campo da saúde e nas ações do SUS.

Espera-se que sejam evidenciadas algumas contribuições, conhecimentos e perspectivas no sentido de trazer caminhos relevantes para implementação dessas políticas, de forma coerente com a construção respeitosa e valorativa dos saberes populares, que devem integrar à construção das ações em saúde.

Contextualização

Nascida no interior da Paraíba, Dona Palmira foi criada por sua avó em um período em que médico era considerado um privilégio apenas para ricos. Os pobres curavam-se, predominantemente, através do saber ancestral da utilização das plantas medicinais. Foi assim que se deu a sua criação, e, até hoje, ela cria seus filhos e netos e serve à comunidade em que reside, com os conhecimentos que adquiriu sobre “a farmácia viva que Deus deixou ao alcance do povo sofredor”, nas suas palavras.

Com esses conhecimentos, Dona Palmira, até hoje, fabrica medicamentos fitoterápicos, os quais disponibiliza para toda a sua comunidade e município, além de promover oficinas e cursos de formação onde socializa esses conhecimentos de forma gratuita a fim de manter viva essa tradição.

Um dos maiores patrimônios culturais de um povo consiste nas práticas populares de saúde. O uso de plantas medicinais na arte de curar é uma forma de tratamento de origens muito antigas, relacionada aos primórdios da medicina e fundamentada no acúmulo de informações por sucessivas gerações.

A crença popular no poder curativo das plantas tem influência direta das práticas populares dos curandeiros, raizeiros, parteiras, bem como da tradição oral que, perante o reconhecimento de sua legitimidade, continua difundindo esse cuidado terapêutico em nossa sociedade.

Mesmo com o avanço do saber biomédico e alopático, a fitoterapia é uma prática muito viva em algumas comunidades, tanto por ser um método natural de tratar da saúde que agrega vários benefícios, quanto por se caracterizar em determinadas realidades como a alternativa viável para manutenção da saúde, levando em consideração as restrições socioeconômicas, o meio e seu povo.

Contudo, a continuidade e sobrevida dessa prática têm perdido cada vez mais espaço e valorização devido à intervenção de alguns aspectos como: a maior facilidade de acesso aos serviços da medicina moderna; o deslocamento da população rural para as cidades, onde deparam-se com uma nova dinâmica de vida e habitações cada vez menores, dificultando a prática da agricultura e cultivo das plantas; bem como a desvalorização do conhecimento popular perante o conhecimento científico.

Diante desses aspectos, sistematizar a experiência de Dona Palmira é uma forma relevante de difundir, publicizar e compartilhar de forma ampla esses saberes ancestrais e populares, gerando subsídio para o fortalecimento das lutas pela valorização das práticas populares de saúde e mantendo a dinâmica dessa riqueza cultural.

Para começar: os caminhos iniciais de Palmira Sérgio Lopes

*Deus bondoso
Deus clemente
Inspira minha memória
Para eu contar em verso
A todos minha história*

*Minha vida é um rosário
De sofrer e amargura
Por que é que o destino
É tão mal com as criaturas?*

*Quando era criança
Infância não conheci
Nem vivi a juventude
E assim envelheci*

*Me lembro de tudo ainda hoje
Lá em Brejo de Areia
A vivência lá em casa
Era coisa muito feia*

*O meu pai bebia muito
Só ligava para jogar
Maltratava minha mãe
E nada de trabalhar*

*A minha mãe trabalhava
Tirando a palha da cana
Lavando a roupa de ganho
Durante toda semana*

*Quando tinha cinco anos
Vim morar em João Pessoa
Com meus avós e meus tios
Pra mim era vida boa*

*Tinha uma tia minha noiva
Que dizia me amar
Quando ela casasse
Eu com ela ia morar*

*E assim aconteceu
Depois que ela casou
Saindo de João pessoa
Fui morar no interior*

*Já depois de uns treze anos
Que com a tia eu morava
Um dia ela me fez um medo
Que então fugi de casa*

[...]

*O meu tio disse não quero
Que aconteça coisa a toa
Por isso ainda esse mês
Vou leva-la a João pessoa*

*E assim aconteceu
Mas eu não me acostumava
Não amava minha mãe
Não me unia a meus irmãos
Que vida sem futuro*

Isso é vida de cão

*Aqui eu paro essa história
Deste caso acontecido
Mas peço aos leitores amigos
Amem seus filhos queridos*

(Palmira Sergio Lopes, 1979)

Meu nome é Palmira Sérgio Lopes⁵¹, nasci no dia 19 de dezembro de 1838 na cidade Brejo de Areia-PB, mas a minha criação deu-se entre João Pessoa (PB) e cidades do interior. Na idade de 5 a 6 anos, fui morar em João Pessoa, no bairro Cruz das Armas, com meus avós. Ainda criança, minha tia se casou e me levou para morar com ela. Seu marido trabalhava nos Correios e sempre era transferido de cidade. Moramos primeiro em Ingá de Bacamarte (PB) e, de lá, mudamo-nos para Jacú (PB). Depois de alguns anos morando com eles, meus tios trouxeram-me para João Pessoa para voltar a morar com minha avó. Nesse período, minha mãe e meus irmãos também já tinham saído da cidade de Brejo de Areia e estavam morando em João Pessoa. Porém, nossa relação não era muito próxima.

Desde criança, eu tenho uma contato forte com as plantas medicinais. Na infância, se tínhamos uma disenteria, era chá de pitanga; se tínhamos tosse ou coqueluche, era lambedor de agrião, casca de jucá, hortelã da folha grossa. Sempre existia todas essas plantas onde minha avó morava. A maioria das plantas com que trabalho hoje em dia, conheci ainda menina.

Aos 13 anos, minha mãe decidiu me casar. Foi um casamento arrumado e sem amor. Na época, eu era apaixonada por outro. Eu acreditava que, com a convivência, eu iria amá-lo, mas, devido a seus problemas com alcoolismo e ciúme excessivo, isso não aconteceu. Ao todo, tivemos 12 filhos; o mais velho tive com 16 anos e o mais novo com 34 anos.

Quando me casei, continuei morando em João Pessoa, mas, assim que meu marido perdeu a visão, mudamo-nos para Mamanguape para ficarmos mais próximos de sua família.

51 Este capítulo 5 trata da autobiografia de Dona Palmira, transcrita através do material coletado na entrevista individual e pesquisa documental. Por opção justificada na metodologia, será mantida em primeira pessoa do singular.

Quando retornamos a João Pessoa, fomos morar no bairro do Cristo Redentor.

Eu comecei o trabalho comunitário antes de me engajar no MOPS. Sempre fui o tipo de pessoa que não tinha medo de falar o que achava, nem mesmo quando me encontrava em meio a muitas pessoas, e isso fez com que eu me envolvesse e me entrosasse com as pessoas, sendo uma referência na comunidade. Meu engajamento começou através do movimento de igreja, porque, antigamente, ela via muito a necessidade de ajudar o povo carente, e como eu trabalhava muito com a igreja, esse trabalho com as plantas medicinais foi muito importante.

As pessoas procuravam-me querendo ajudar na cura de um filho, do marido, porque não tinham condições de pagar por um médico e nem de comprar remédios caros. Então, eu sempre ajudava. Junto com os membros da igreja, também tentávamos arrecadar dinheiro para uma consulta médica, passagem, ou o que a pessoa precisasse.

A potência da atuação organizada em coletivos e em movimentos sociais

Quando eu estava em Cruz das Armas, na igreja que eu frequentava, ouvi falar pela primeira vez do grupo da "JOC". Não sabia o que era isso. Só depois que descobri que era o Grupo da Juventude Operária Cristã e aprendi muita coisa com eles. Quando me mudei para o bairro do Cristo Redentor, em 1968, pediram-me para fazer algo na comunidade, o bairro não tinha água nem energia, e as pessoas não tinham lazer, não saíam para lugar nenhum.

Então, pensei em criar um grupo de jovem, baseando-me no grupo da JOC. Meus planos eram que esse grupo tivesse reuniões toda semana para discutir o evangelho, partilhar

histórias, fazer festas nas datas comemorativas e também construir uma caixinha para levar os jovens para passear. Esse grupo foi criado em 1968. Na primeira reunião, havia oito jovens, mas depois foi crescendo, foi crescendo, e daí foi nascendo minha participação como líder comunitária. Comecei a ser líder comunitária no Cristo em 1967 e só deixei em 1993, porque decidi me mudar.

Também fui presidente da Associação de Moradores do Cristo Redentor. Quando foram lançar a chapa, Renato, que era o antigo presidente, indicou-me. Um membro da Associação perguntou: “*Mas, Renato, dá certo mulher na Associação?*”, e ele respondeu “*Dá, por que não dá?*”. E, então, a chapa foi lançada.

Havia um comerciante que foi meu concorrente na campanha da Associação de Moradores. Ele, com dinheiro, fez uma campanha daquelas, e a minha campanha ocorreu somente com base no meu trabalho no ambulatório do Cristo Redentor, porque eu ajudava a tratar de todo mundo. Eu andava atrás de remédio aqui e acolá para trazer ao ambulatório e não faltar para as pessoas. Esse era o único “*pano pra manga*” que eu tinha. Já ele, que tinha dinheiro, mandou imprimir blusa, botar carro de som na rua e tudo mais, porém perdeu por duzentos e poucos votos. As pessoas acreditavam no meu trabalho.

Na época da minha candidatura, estávamos numa luta por água porque só chegava água nas torneiras de madrugada. Como é que se lava roupa de madrugada? Como se arruma uma casa de madrugada? E aquelas mulheres que trabalhavam na casa dos ricos e que tinham que sair de casa bem cedo e antes de sair lavavam a roupa do menino e do marido? Então, haja o povo reclamar!

No 2º mês após eleita, eu disse: “*Vou fazer um movimento por causa dessa água!*”. Comecei a organizar a comunidade,

“Vamos fazer uma passeata para a CAGEPA⁵²” Nós andamos do Cristo Redentor, na rua José Tavares, até a CAGEPA. A TV Cabo Branco⁵³ foi acompanhando e filmando a gente. Aconteceram as negociações e, quando chegamos em casa, às 17h da tarde, e abrimos a torneira, já tinha água. Essa luta foi feita em nome do MOPS, o Movimento Popular da Saúde, e as coisas que aprendi com ele.

Com cinco anos do falecimento do meu marido, eu sentia muita vontade de voltar às minhas raízes. Sentia saudade de quando eu era criança, criada com meus avós, uma época muito boa. Meu avô, quando ia pegar ração para o gado, carregava-me na garupa, e, na volta, eu vinha sentada em cima de uma carga de capim. Também tinha saudades de voltar para o interior para poder continuar meu trabalho com as plantas medicinais, porque, com a falta de espaço em minha casa do bairro do Cristo Redentor, o cultivo era bem limitado.

Foi então que decidi vender minha casa em João Pessoa e ir morar em Mamanguape, morar em uma região rural. O terreno não era tão grande, eu conseguia cultivar as plantas medicinais, mas eu gostava de criar galinha, cabra, e isso já não dava; eu acabava criando no terreno dos outros.

As lutas pela saúde

Sempre trabalhei com as plantas medicinais, mas era uma atividade mais voltada ao uso pessoal e para as pessoas da comunidade que me solicitavam ajuda ou orientação. Não era uma profissão. Meu primeiro emprego foi como professora, lecionei aproximadamente quinze anos em uma escola particular.

52 Companhia de Água e Esgotos da Paraíba.

53 Afiliada da Rede Globo.

Comecei a me interessar realmente pela saúde depois de conhecer o projeto Rondon, que atuou três períodos no Bairro do Cristo Redentor. Eram estudantes de vários locais que vinham para a comunidade e realizavam atendimentos. Nessa época, eu ajudava nas ações do projeto, que eram realizadas na igreja. Limpava o salão onde o médico atendia, levava as mulheres para fazer o toque⁵⁴, preparava a cama, e, a partir dessa experiência, fui me interessando pela saúde.

Eu coordenava um grupo de Jovens na comunidade, havíamos ganhado uma caixa cheia de livros e queríamos montar uma biblioteca comunitária. Para isso, na época de São João, realizamos um concurso de rainha do milho, para angariar fundos para as estantes da biblioteca. Nessa mesma época, o projeto Rondon avisou que estava indo embora, que precisavam ir para outra comunidade, e pediu para pensarmos em como iríamos fazer para continuar os atendimentos.

O Cristo Redentor não tinha nada até então, nem escola, nem posto de saúde. Aí, deram a ideia de usar o dinheiro da Rainha do Milho para construir um ambulatório. Tinha um jovem do grupo, Sebastião Costa, que estava no primeiro ano de medicina e falou que conseguia trazer estudantes para trabalhar no ambulatório. A irmã dele era enfermeira formada, trabalhava no hospital da cidade de Patos-PB. Ela também participava do grupo de jovens, vindo quinzenalmente para João Pessoa e comprometendo-se a ajudar sempre que viesse. A comunidade acatou a ideia, e criamos o ambulatório no terreno da igreja.

Eu ajudava nesse ambulatório como voluntária. A enfermeira Nauma, no dia a dia, foi me ensinado a aferir pressão, preparar os materiais, fazer os curativos, aplicar injeção, para que eu pudesse ajudá-la. Um dia, eu pensei: *“Gosto tanto de*

54 Exame citológico

fazer isso, sei fazer tantas coisas, mas lá fora isso não serve de nada, eu não tenho certificado". Então, eu fiz um curso particular de enfermagem, recebi certificado e decidi deixar o ensino particular.

Consegui emprego em uma clínica de João Pessoa, chamada Pulmocordio, onde trabalhei por 2 anos. Eu continuava como voluntária no ambulatório, estávamos buscando um convênio, porém, na época, o que o padre conseguiu foi apenas um auxílio financeiro, e, com esse dinheiro, ele me contratou. Tempos depois, ele conseguiu me regularizar e assinar a minha carteira de trabalho. Por 10 anos trabalhei nesse ambulatório.

Desanimei-me a continuar esse trabalho devido a críticas de algumas pessoas da comunidade com relação ao ambulatório, falando que a igreja não deveria gastar dinheiro com esse trabalho, não deveria me pagar. Então eu preferi pedir demissão.

Voltei a pagar o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) particular e fui trabalhar como costureira. Eu ia a Recife, comprava tecido no quilo, retalho, quando chegava em casa, transformava em roupa e saía vendendo. Comprava bijuteria, comprava perfume e vendia, trabalhando como ambulante.

Quando vim para esse assentamento, trabalhei como agricultora e também no preparo dos meus remédios fitoterápicos, mas não me aposentei como tal. Aposentei-me pelo INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) ainda como costureira.

Em 1980, quando eu ainda morava no Cristo, uma freira apresentou-me o MOPS. Ela falou: *"Palmira, vai ter uma reunião lá na faculdade Santa Emília de Rodat, um doutor vem falar sobre plantas medicinais"*. E, então, eu fui lá ver, e o doutor de

que ela falou era o professor Eymard⁵⁵, e, a partir desse mesmo dia, comecei a fazer parte do MOPS.

Com o MOPS, lutávamos pela necessidade do povo, vendo a saúde de forma geral. Então, trabalhávamos o tema que fosse preciso para a comunidade como moradia, água, alimentação, direito à saúde, valorização das práticas populares, entre outros. De dois em dois anos, eram realizados encontros nacionais onde vinham pessoas de vários estados do Brasil trocar experiências. Isso somou muito no meu saber popular, além de ter agregado conhecimentos sobre a medicina alternativa. Quando eu abraçava mesmo uma experiência, eu chegava na minha comunidade e tratava logo de botar em prática o que tinha aprendido.

No MOPS, eu escutei uma música que diz assim:

*“Sem saúde ninguém vive
Vive mas não vive bem
Nós queremos ter saúde
Sem atrapalhar ninguém”*

Enquanto eu ia para um encontro do MOPS em Goiânia, na época da primeira campanha de Luiz Inácio Lula da Silva, dentro do ônibus, eu fui escrevendo isso aqui:

*Movimento Popular
De Saúde, meu irmão
É movimento de luta
Também de organização
Que luta para acabar
A doença da nação*

55 Eymard Mourão Vasconcelos, professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba.

*O Brasil está doente
Só nós podemos salvar
Com nossa luta e esforço
Isto podemos mudar
É tempo de abrir os olhos
Pra ver o mal onde está*

*O povo unido e organizado
Sabe o mal que vem matando
Também deve abrir os olhos
De quem não está enxergando
Onde está localizado o câncer
Que está matando*

*Sabe, lutar por saúde
É querer organizar
Povo em comunidade
Ver a saúde onde está
E quem está do nosso lado
Querendo nos ajudar*

*Todo povo está sabendo
Que o ano é de eleição
Precisando ter cuidado
Pra não eleger tubarão
Se não a gente se afunda
E será o fim da nação*

*Vem governo e sai governo
Pra governar o país
O povo sempre pensando:
“Agora vou ser feliz!”*

*Mas a coisa só piora
E nós quebramos o nariz*

*Agora chegou a vez
De esta história mudar
Só depende de você
Querer também ajudar
A eleger o governo
Que veio do popular*

*Só o MOPS nos ajuda,
Vê esta situação
Que ter saúde é ter terra
É ter salário, é ter pão
É ter terra pra trabalhar
Pra alimentar o povão*

*Agora peço desculpa
Se não agradei a você
Mas precisava falar
E essas coisas dizer:
Que fuja dos tubarões
Dê seu voto ao PT*

O MOPS foi muito ativo, contribuiu tanto na criação do SUS quanto na formação do Partido dos Trabalhadores (PT). Durante um evento da Abrasco em 2012, li essa música que criei, o SUS ainda tem muito no que melhorar, porém ele é uma conquista do povo e temos que defendê-lo, as privatizações só vão piorar:

*Vim Aqui no rio grande
De um caso sério tratar*

*Para falar de Saúde e Educação popular
Minha gente precisamos nos organizar
E a política de saúde fazer respeitar*

*Educação Popular vem nossos antepassados
Com raízes, folhas e rezas eles faziam os cuidados
A saúde é um direito, ninguém nos pode negar
Seja no campo, cidade, seja em todo lugar
Senhor ministro o SUS não pode privatizar
Foi uma conquista de todos e da luta popular*

Houve um tempo que o MOPS estava trabalhando apenas a questão social, sobre moradia, sobre terra, essas coisas, e ele enfraqueceu muito. Depois que se retomou a causa das plantas medicinais e das práticas integrativas e complementares de saúde, o movimento ganhou mais força, principalmente aqui na Paraíba.

O MOPS teve muita importância na minha trajetória, porque foi onde eu conheci, vi e aprendi a me envolver com as lutas populares. Aproximou-me do MST, da medicina alternativa e educação popular. Foi esse movimento que me encorajou em todas essas lutas comunitárias que descrevi, e é isso que me motiva a continuar nele até hoje.

As lutas pelos direitos sociais

Em minha nova morada em Mamanguape, meu sítio ficava de frente para uma casa de farinha. Nela, tinha um tanque de um metro quadrado que jorrava água direto, o qual estava sempre cheio e cuja água nós utilizávamos. Certo dia, a minha vizinha veio avisar: “*Dona Palmira, venha buscar água, vão fechar o cano*”. Eu falei alto: “*É isso mesmo, enquanto é obrigação do*

governo dar água para quem não tem, a pouca água que a gente tem, o governo vai tirar. Deixa estar, eu vou ensinar vocês a dar o troco. De janeiro em diante é ano de eleição, aposto que no meio do ano tem gente batendo na nossa porta pedindo voto. Para dar o voto, a gente pede água". O funcionário da CAGEPA que ouviu o que falei disse: *"Eu só vou fechar porque sou obrigado, mas, por mim, a água ficava aí"*. Com a água desse cano, raspávamos a mandioca na casa de farinha. Então, eu falei: *"Meu senhor, por você, você deixa a água? Pois, pegue sua chave e vá embora. Quando perguntarem se você fechou o cano você diz que não, que juntaram várias mulheres na beira do tanque ameaçando quebrar vocês no cacete e na pedra"*. Ele botou as ferramentas no carro e foi embora. E, assim, conseguimos mais uns dias com água.

Decidimos, então, realizar uma passeata. Tivemos apoio de um deputado e do sindicato. Além da pauta da água, incluímos a questão da energia também. A energia funcionava apenas de dia, a partir das 18:00 horas, ficávamos apenas com a luz do lampião. Então, o slogan que eu criei foi: *"o povo quer pra já, água pra beber e luz pra clarear!"*. Com oito dias, o problema da luz foi resolvido. Botaram um transformador, até hoje tem energia boa. Chegamos à CAGEPA, e eu falei: *"Se o problema é porque o povo do Engenho Novo está gastando água, nos cadastre e incida uma taxa que nós pagaremos, o que não pode é a gente ficar sem água"*. E, então, eles resolveram assim, só tiraram a água do Engenho Novo quando colocaram água encanada em todas as casas. Nesse ano, também me tornei presidente da Associação do Engenho Novo.

Com quatro anos que estávamos em Mamanguape, meu filho Marquinhos foi convidado para uma reunião do MST e começou a participar. Quando o movimento decidiu montar um acampamento em Jacaraú, meu filho foi junto. Depois de três dias que ele estava acampado, eu vim acampar também.

A conquista dessa terra não foi tão difícil, porque não houve conflitos. As terras estavam em posse do Banco do Brasil, o antigo proprietário não havia pago o empréstimo feito, então o banco repassou para o INCRA, que ficou responsável pela partilha das terras.

Foi assim que surgiu o assentamento Novo Salvador, moro aqui desde 1997. Nesse espaço, consegui colocar meu objetivo em prática, de morar em um lugar aonde eu pudesse fazer minha horta de plantas medicinais como desejava, com um cultivo maior, e tivesse a liberdade para criar meus animais.

Quando chegamos, queríamos nossas casas em nossas terras, mas o INCRA disse que se optássemos por uma agrovila, chegaria água, luz, escola e posto de saúde. A maioria das pessoas que haviam conseguido um terreno optaram por uma agrovila por conta desse palavreado. Como resultado, nós passamos 4 anos aqui sem energia. No final do quarto ano, eles chegaram e colocaram esses postes aqui, e nada da luz chegar. Então, a gente decidiu juntar as mulheres para ir acampar na prefeitura e sair de lá apenas quando o serviço começasse. Nem todas as mulheres vieram, algumas ficaram com medo e, para esse momento, eu preparei essas duas paródias:

*Olê mulher daqui
Olê mulher de lá
Pra resolver o problema
Precisa se organizar*

*A mulher do assentamento vive fazendo oração
Pra chegar a energia e apagar o lampião
As mulheres do assentamento já estão com as pernas fina
Com a lata na cabeça subindo ladeira acima*

E a outra dizia assim:

*“A mulher já se deu conta, cê-rê-á
De tanta escuridão, cê-rê-á
E começa a dar a bronca, cê-rê-á
Que é a iluminação cê-rê-á”*

Então, reuni-me com o grupo de jovens do assentamento que queria participar, e decidimos abrir o movimento para todo mundo, jovem, adulto, mulher, homem. Passamos a segunda, terça e quarta acampados. Na quinta-feira, saímos porque era Dia de Todos os Santos. O prefeito não queria nos receber no gabinete, mas acabamos conseguindo negociar, conversamos e nada foi resolvido. Saímos da prefeitura, mas fizemos uma carta para a população explicando o motivo e avisando que se não resolvessem o problema iríamos voltar. Depois de outros momentos de negociação com as várias autoridades envolvidas (prefeito, INCRA, promotor), conseguimos fazer a energia chegar ao assentamento.

Uma relação de ensinar e de aprender com a universidade

Desde 1970 que eu tenho vínculo com a universidade⁵⁶. Eu sempre trabalhei com as plantas medicinais, mas não imaginava que esse conhecimento tinha importância dentro do meio acadêmico. Quando a universidade começou a me procurar para participar de palestras sobre fitoterapia, eu comecei a entender isso.

56 Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Um dia, fui chamada pela prof^a. Rinalda⁵⁷, que disse: *“Palmira, a gente queria saber em que a universidade pode ajudar você e sua comunidade na área da saúde”*. Eu tinha um desejo: *“Eu sei que Macassá serve pro coração, serve pra dor de ouvido, será que ainda tem mais utilidades? Será que serve mesmo pra isso? Ou será que não serve?”*. Eu tinha o desejo de saber a realidade científica das plantas, mas, quando chegava esse desejo, na mesma hora, eu dava a resposta a mim mesma, que eu não podia chegar a esse conhecimento, porque eu nunca tinha feito vestibular, não tinha estudado na universidade, então eu não podia chegar ao ponto de saber sobre isto.

Então, quando a prof^a. Rinalda perguntou no que a universidade podia ajudar, eu tinha essa resposta, mas não quis dar, eu disse: *“Deixa eu conversar com a comunidade primeiro e depois a gente marca outra reunião”*. Em reunião com os moradores da comunidade, falei: *“Se eu fosse pedir alguma coisa, pedia um retorno científico das plantas medicinais”*, e eles responderam: *“Pois é isso mesmo que a senhora deve pedir, a gente trabalha muito com as plantas, porque não temos como comprar remédio de farmácia”*. Naquela época, era tempo de pobreza; a pobreza ainda existe hoje em dia, mas naquele tempo era pobreza miserável.

Então, ocorreu o curso sobre as plantas prometido pela Professora Rinalda, que participei e fiz parte até 1994. Para mim, foi onde surgiu esse nome *“Educação Popular”*. Antes, eu já fazia o trabalho de Educação Popular, mas eu não sabia que tinha esse nome.

57 Rinalda Araújo Guerra de Oliveira, Departamento de Fisiologia e Patologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba.

Algumas reflexões sobre as práticas populares e seus processos educativos

No início da minha trajetória, eu pensava que quando se falava em saúde era apenas a saúde do corpo. Curar a dor que está ali, dor de cabeça, por exemplo. Depois que entrei no MOPS, mudei minha visão. Para que eu tenha saúde é preciso uma casa digna de morar, é ter uma terra para trabalhar; se moro na cidade, é ter saneamento básico na minha porta, ter água, ter energia, ter lazer, saúde e estar bem com a vida. Minha visão de saúde hoje é essa, não é somente a saúde do corpo. Saúde envolve tudo isso, envolve a sobrevivência sem passar necessidade.

Muita gente acredita que passar fome é apenas quando a pessoa não tem o que comer de uma vez, mas não é só isso; é não ter o alimento necessário e de qualidade para o seu corpo e saúde, isso é fome.

A saúde é um direito que está na constituição. É um direito da gente, dever do estado, do presidente. Mas, para conquistar o que é nosso por direito, é necessário lutar. Se é doença, é dever e obrigação do estado ajudar e cuidar. E é nosso dever fiscalizar, propor, acompanhar e cobrar.

Por isso, graças a Deus, até hoje, nunca dependi dos médicos e dos serviços de saúde. Eu só comecei a procurar médico agora, inclusive só realizei o pré-natal a partir do meu décimo filho, onde fui ao médico por conta de uma pancada que recebi na barriga que fez com que eu perdesse meu bebê. Eu só vou ao médico em situações importantes, mas com uma dor de cabeça, com uma dor na barriga, com uma dor no joelho, eu não vou logo correr para o médico. Só se a dor for grave, persistente, que eu vou para saber o que é. Primeiro, eu confio

na natureza, no poder das plantas e no que aprendi com meus ancestrais.

Eu acredito e sei da importância do médico. Quando eu vejo que uma situação precisa ser resolvida com o médico, eu falo imediatamente. Digamos que a pessoa chega: *“Dona Palmira, estou sentindo uma dor em tal canto. Faça um remédio pra mim”*, eu digo: *“O que é o seu problema? Vá para o médico primeiro, faça um ultrassom e traga seu diagnóstico que eu vou saber qual é a planta indicada pra isso”*. Eu não posso dar o diagnóstico do problema de ninguém, eu não estudei para isso e eu sou honesta. O médico é necessário, mas também é verdade que tem gente que está lá na porta do posto de saúde todo dia por motivos que poderiam ser tratados em casa.

A educação popular é importante na saúde porque ela contribui para que as pessoas comecem a compreender o que eu e você passamos como gente, como povo, como história de luta pela vida. Entender que também temos conhecimentos e que a gente também está educando mesmo sendo povo simples. Eu considero-me uma educadora popular. Depois que descobri que deram esse nome a essa luta que eu já fazia, eu considero-me educadora popular. Eu acredito que a educação popular ainda precisa crescer bastante para chegar onde eu desejo. As pessoas precisam aprender a valorizar seus costumes antigos, acreditar naquilo que nossos antepassados faziam, acreditar nas práticas populares, que são muitas e são bastante ricas, além de se envolverem nas lutas dos menos favorecidos.

Desde que comecei a fazer parte da Educação Popular e a trocar experiência com outras pessoas, eu percebi que ainda tenho muito que aprender. Eu tenho ganhado, comprado muitos livros, e isso tem aprimorado meus conhecimentos. Muitas vezes, uma planta que eu utilizava tinha três utilidades, mas eu só conhecia uma, então estudar foi muito importante, porque

esse conhecimento que expandi sempre passo para a minha comunidade. Para mim, o retorno e valorização da homeopatia e fitoterapia vai diminuir muito o aglomerado de pessoas nos postos de saúde e hospitais, porque as pessoas vão saber cuidar de si mesmas.

Além da fitoterapia, existem outras práticas integrativas e complementares. Tem a auriculoterapia, reflexologia podal, e tem as rezadeiras. Para tratar o caso de espinhela caída⁵⁸ não tem remédio que resolva, só a reza e aquela ginástica que faz, segurando a corda para fazer força para levantar. Existem várias rezas, tem a reza do coveiro brabo, tem a reza da quebradura. Aqui em casa, sempre rezo a quebradura, o menino vai para o campo, machuca o dedo e diz: “*vó, meu dedo desmentiu*”⁵⁹, aí eu rezo. Aprendi isso com minha mãe.

Eu tenho amor pelo que faço. Quando eu estou no fogo fazendo um remédio, converso muitas vezes comigo mesma, peço a Deus que aquele remédio realmente sirva para aquelas pessoas que têm necessidade de usar. É tanto que se tiver dinheiro, vem e leva os remédios, se não tiver vem e leva também. Tem gente que fala: “*Dona Palmira, tal dia eu lhe dou*”, e esquecem, eu também esqueço e não vou cobrar, não. Tem gente que passa e fala: “*Eu vim comprar um... ah eu até estou te devendo um faz é tempo, não é?*”, eu digo: “*Tu ainda estás lembrada?*”. Quando iniciei esse trabalho, não foi pela compreensão que tenho hoje de que o remédio natural cura melhor que os alopáticos. Foi realmente pela carência do povo. As pessoas precisavam de remédios, mas

58 Também conhecida por *lumbago*, é a designação popular de uma doença caracterizada por forte dor na boca do *estômago*, nas costas e pernas, além de um cansaço anormal que acomete o indivíduo, ao submeter-se a esforço físico.

59 Texto originalmente publicado em: SOUSA, L.M.P.; ALENCAR, I.C.; CARVALHO, L.E.; CRUZ, P.J.S.C.. (Org.). Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)). 1ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017, v. 2, p. 123-127.

não podiam comprar, sem contar que no interior não existia posto de saúde, e os hospitais eram apenas nas capitais.

Durante esse tempo em que estive doente recentemente, com as minhas taxas alteradas, com uma dormência nas mãos, estava com muito medo, mas, depois do exame do médico e da conversa que tive com o neurologista no hospital, eu já fiquei tranquila. Vou voltar a tomar meus chás, já sei que o que eu estou sentindo agora é uma coisa que não depende do meu fígado, do meu rim e nem do meu coração. É um problema neurológico, passei por alguns estresses e desentendimentos, e isso me abalou. Já sai do médico pensando “vou fazer um chá de mulungu pra eu tomar”, que é ótimo para isso.

Ainda sobre as práticas integrativas e complementares, também tem a terapia do barro, acredito nela, porque, quando eu era menina, eu dizia: “*vó, minha barriga está doendo*”. Naquela época, era difícil uma casa com cimento, era chão batido. Minha avó dizia: “*levante o vestido e deite a barriga no chão*”. Eu fazia isso, passado um pedaço, a dor de barriga ia embora. Eu tive o exemplo de uma pessoa que trabalhava o dia todinho com o pé no sapato, chegava em casa, só fazia tirar o sapato e colocar os pés em uma sandália, não tinha contato nenhum com a terra. Essa mulher foi criando um problema de circulação, e o médico logo disse: “Você tem que fazer caminhada descalça, porque você tem que sentir a energia da terra”, o remédio só foi esse e ela logo ficou boa.

Hoje, nós temos apoio do ministério sobre as práticas integrativas e completares de saúde, devido à política criada para ela. Agora, eu realizo esse trabalho com a maior confiança, porque estão valorizando esses conhecimentos que deixaram se perder lá atrás, e que muitas vezes era discriminado. O trabalho com as plantas, rezas e outras práticas é importante, pois, apesar dos serviços de saúde já terem melhorado bastante, no interior, o acesso ao médico ainda não é bom. Normalmente, os médicos só

vão ao posto uma ou duas vezes na semana, e isso piora ainda mais para as pessoas que moram nos lugares mais isolados. As práticas, além de ajudarem na falta de médico, são de graça, acessíveis e saudáveis, diferente dos alopáticos.

Acredito também que a criação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde veio para ajudar, porque agora trabalhamos com mais força, mais garantia, sem medo de perseguição, como nos anos de 1970. Se é uma política criada pelo Governo Federal, então estamos reconhecidos e não precisamos ter medo mais de nada, podemos trabalhar com segurança.

Também acredito que a Educação Popular se faz quando se vive organizado, em grupo, em comunidade. Se a pessoa vive solta, sem participar de nada, já diz o ditado *“quem não se comunica, se trumbica!”*. Quando estou participando de um grupo e nele existe uma conversa boa, tem assuntos bons e eu vejo que aquilo serve pra mim, serve pra minha comunidade, eu vou tratar de passar pra outras pessoas. Se vivemos soltos e isolados, sem participar de nada, como é que lutaremos pelo direito da saúde? O trabalho comunitário e a educação popular nos ensinam que, quando trabalhamos juntos e pelo coletivo, ficamos mais perto de conquistar nossos direitos. Para mim, o maior desafio desse trabalho de EP é de ter paciência para conscientizar o povo, eles estão sofrendo, estão apanhando, e não querem se organizar e se mobilizar.

Quando me perguntam a maior contribuição que acho que deixo para esse povo, acredito que é passar esse saber. Eu não quero morrer e levar todo ele comigo sem ninguém saber. Acho que este trabalho que está sendo escrito vai conseguir deixar um pouquinho de mim e de tudo que eu gostaria de repassar. Isso também é uma preocupação e um procedimento que a EP ensina.

A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO POPULAR DE SAÚDE DA PARAÍBA DE MÃOS DADAS COM A EXTENSÃO POPULAR DA UFPB⁶⁰

Palmira Sérgio Lopes⁶¹
Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli⁶²
Mateus do Amaral Meira⁶³
Janaína Gomes Lisboa⁶⁴

Já é tarde da noite
E nós tomamos uma atitude:
Vamos falar do movimento popular
Que é de saúde!

Minha gente amiga,
Queremos lhe apresentar
O que foi o MOPS de ontem,
E hoje, como ele está!

60 Palmira Sérgio Lopes é uma referência nacional no Movimento Popular de Saúde e que, com o apoio de profissionais, professores e estudantes vinculados a projetos e a programas de Extensão da UFPB, vem retomando e animando o MOPS e a ANEPS no estado da Paraíba desde 2012.

61 Coordenadora do Movimento Popular de Saúde da Paraíba e da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS) da Paraíba.

62 Entre 2013 e 2015, foi colaboradora do Programa de Extensão PINAB – Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica, onde atua na Coordenação Colegiada e apoia do MOPS/ANEPS-PB.

63 Psicólogo do Núcleo de Apoio ao Saúde da Família do Recife-PE e mestre em Educação, atuou na reestruturação do MOPS e a ANEPS no estado da Paraíba em 2013.

64 Formada em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, atuou na reestruturação do MOPS e a ANEPS no estado da Paraíba de 2012 até 2017.

Foi no ano de 80,
Conhecemos Doutor Eymard
Que trouxe pra Paraíba
O movimento popular
E que nos mostrava o valor
Das “planta mediciná”.

Era hora de redemocratização
E o povo não perdia tempo
Tinha movimento de tudo que era direito
E o Brasil em plena ebulição.

De dois em dois anos, tínhamos
Um encontro nacional,
Cada vez em um estado,
Isso era bem legal.
Para falar de saúde
e de planta medicinal.

Nas lutas dos movimentos,
Que o povo organizava,
O MOPS também lá estava
Fosse por água ou escola,
Energia ou moradia
Que o bairro necessitava.

Dentro do MOPS
O povo discutia criar o SUS
Foi uma luta bem grande
Quem participou sabe disso!
Criou-se então o SUS:

Sistema Único de Saúde.

Com a criação do SUS
A saúde “tornou-se” integral
Todos nós temos direito,
Pois o SUS é universal
De Norte ao Sul do Brasil
O SUS agora é real.

O MOPS quer que as pessoas
Tenham saúde integral
Salário justo e moradia,
Terra pra trabalhar,
Lazer pra ter alegria.

O MOPS na Paraíba
Passou bom tempo parado,
Mas agora nós voltamos
Com fé e bem animados
Para organizar o povo
Que está desanimado.

Através do Ministério da Saúde
Em Brasília,
Que apoia o resgate do tratamento da avó
Com folhas, raiz e reza
Isso a gente não faz só.

O Ministério da Saúde
Está querendo ajudar,
Resgatando os conhecimentos
Da sabedoria popular,

E o MOPS da Paraíba
Também vai colaborar.
Foi o próprio Ministério
Que nos incentivou
A resgatar o MOPS
E logo a gente topou,
E foi em 2012 que tudo recomeçou.

A Universidade Federal da Paraíba
Está também ajudando
A fortalecer o MOPS
E as coisas vão sempre andando
Com estudantes e professores,
Que estão colaborando.

Várias reuniões
Na Universidade se fizeram
Até chegar ao consenso
Do que devíamos fazer
Para retomar o MOPS,
Agora a gente diz a vocês.

Já visitamos o Conde,
Campina Grande,
E Nova Palmeira,
E visitamos Santa Rita
Que é zona canavieira.

Em João Pessoa
O MOPS também já foi visitar
As práticas integrativas
Que à saúde vão ajudar

Massagem, reike, acupuntura auricular.
O nosso objetivo é de dar continuidade
A organizar o MOPS
Indo a outras cidades
Para falar de saúde
Essa é a nossa vontade.

Se você acha que
Tem coisa pra melhorar,
Se aproxime do MOPS
E juntos vamos lutar,
Pois se a gente se cala
A coisa fica como está.

CAPÍTULO VI ⁶⁵

*Severino Bezerra da Silva*⁶⁶



Introdução

Severino Bezerra da Silva, professor graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Especialista em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo pela Universidade Federal da Paraíba (1989), Mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e Doutor em Ciências Sociais – Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), é um dos paraibanos que, através de saberes e fazeres, deixa uma importante marca na Educação Popular, a qual constrói e evolui até os dias de hoje.

No exercício da docência, Severino Silva associa-se ao campus I da Universidade Federal da Paraíba, atuando com experiência na Sociologia, em áreas como Educação e Movimentos Sociais no Campo, tendo destaque nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História, Assentamentos Rurais, Educação Popular e Educação do Campo.

Entre outras contribuições importantes, Severino Silva foi coordenador do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), intitulado “Saberes da Terra”, no Estado da Paraíba; vice-coordenador do Fórum Regional/Nordeste de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED NORDESTE), no período de outubro/2016 a outubro/2017; coordenador do Curso de Aperfeiçoamento “Formação para professores que atuam com jovens e adultos no contexto prisional”; e, mais recentemente, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), entre maio de 2015 e agosto de 2018.

Considerando sua história permeada de luta nos movimentos sociais populares, sindicatos, associações e organização de base com trabalhadores do campo e sujeitos diversos, é importante destacar que os aprendizados na

trajetória de Severino Silva vieram sempre de experiências que contribuam significativamente com a organização de grupos sociais ligados aos setores populares, no sentido de mobilização e participação popular e, sobretudo, do esforço de construir uma sociedade justa pelo olhar freiriano.

Para nós do EXTELAR, essa é uma das características que devemos valorizar ao reconstruir seu caminho educativo nessa Antologia da Educação Popular na Paraíba, pois denota ter sido pautado no compromisso com um projeto político democrático e popular. Essa é uma das formas de aprendizado acadêmico da Extensão Universitária que defendemos: quando norteadas pela concretude social, geram-se temas para a pesquisa e o ensino, fazendo com que o ensino superior tenha por objeto da produção de conhecimento os segmentos empobrecidos do povo brasileiro e suas problemáticas reais e atuais.

Portanto, a seguir iremos abordar os pontos mais significativos dessa trajetória/narrativa, tanto pessoais quanto profissionais, tomando por base a sistematização de uma entrevista promovida entre Severino Silva e membros do EXTELAR. Temos como objetivo compartilhar esses saberes⁶⁷, identificando quais aspectos foram postulados pela profunda imersão na Educação Popular que Silva teve, desde suas primeiras experiências até os dias de hoje.

Aprendizados iniciais – da Diocese em Guarabira à Universidade Federal da Paraíba

67 Para conhecer mais sobre a produção de Severino Bezerra da Silva, confira suas publicações consultando <<http://lattes.cnpq.br/8286905684399911>>.

Eu me fiz educador popular dentro de uma variedade de experiências sociais e educativas. Com origem no meio rural, aos 15 anos, durante a década de 1970, fui convidado pelo Bispo Dom Marcelo Pinto Carvalheira⁶⁸, da Diocese na cidade de Guarabira, a fazer parte de um projeto de educação de menores, chamado Projeto Educativo do Menor (PEM)⁶⁹. cursando o 8º ano do ensino fundamental (correspondente hoje ao 9º ano), comecei a ler Paulo Freire por influência de Valéria Rezende⁷⁰, debruçando-me em obras como a “Pedagogia do Oprimido”, e, ao mesmo tempo, reunia-me com educadores e comunidades para construir várias escolas populares na região do brejo paraibano. Então, mesmo sendo muito jovem, eu tinha a oportunidade de participar ativamente na elaboração e construção de uma rede de quase 70 escolas com o método Paulo Freire adaptado às crianças, todas vinculadas ao PEM.

Nas escolas do PEM, os termos geradores tinham um tom mais infantil. A primeira palavra, por exemplo, era a palavra

68 Natural de Recife/PE, Dom Marcelo Pinto Carvalheira teve sua formação no Seminário Arquidiocesano de Olinda em 1944 e, em 1946, estudou na Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma, cursando Filosofia e Teologia. Especializado em Teologia Dogmática, foi ordenado Padre em 1953, dando início a uma carreira docente e trabalhando como Assistente Eclesiástico da Ação Católica. Neste período, como um importante aliado de Dom Hélder Câmara durante o regime militar no Brasil, fez a defesa de perseguidos políticos, sendo ele mesmo preso e torturado. Aos 47 anos, foi ordenado Bispo em 1975 e, em 1981, foi designado Bispo da então criada Diocese de Guarabira, onde foi uma figura central para o entrevistado, Severino Silva, durante o PEM.

69 Criado em 1977 pela a igreja católica com o movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o PEM foi uma importante experiência de participação popular que desenvolvia um trabalho educativo com menores, à medida em que prestava assessoria jurídica, principalmente, aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs). Nessa época, a Diocese em Guarabira, em conjunto com o STRs, teve um importante papel para o fortalecimento dos trabalhadores rurais da região.

70 Maria Valéria Rezende é uma escritora paraibana graduada em Língua e Literatura Francesa pela Universidade de Nancy e Pedagogia pela PUC-SP. É mestra em Sociologia pela UFPB e, a partir da década de 1960, começou diversos trabalhos na Educação Popular em programas de formação de educadores. Valéria Rezende integrou a direção nacional da Juventude Estudantil Católica e, durante a ditadura militar, abrigou vários perseguidos políticos. Como uma figura central para a Educação Popular paraibana, Valéria Rezende é também uma das entrevistadas desta Antologia. Mais informações sobre ela e sua história estarão nos capítulos a seguir.

“bola”, pois era um objeto central para as crianças. Discutia-se tanto a palavra do ponto de vista da língua portuguesa, como discutia-se jogos e novas brincadeiras com a bola. Depois, algo mais artesanal, como “pote”, onde se aprendia a trabalhar com a cerâmica e o barro, que eram um importante aspecto cultural e econômico na região. A partir disso, eu ia me aproximando da experiência de coordenar o trabalho educacional e me identificando com a ideia de ser professor, especialmente no âmbito da Educação do Campo, devido ao sonho progresso de ser agrônomo.

Durante os anos da ditadura militar, o bispo Dom Marcelo foi pressionado pelo policiamento devido ao trabalho do PEM. Nas escolas, eu e meus colegas continuávamos os trabalhos educativos sob vigilância constante e, sob a alcunha de “os meninos do bispo”, tínhamos as ações sempre questionadas. Durante nossa formação escolar, começamos a nos tornar críticos e questionadores, encabeçando movimentos de reivindicação – também interpretados na época como movimentos de rebeldia, recebendo apoio da Diocese e do Padre Luís Pescarmona⁷¹, do Dom Marcelo e da irmã Valéria Resende.

Sem dúvida, ambos os trabalhos da Diocese e na Pastoral da Juventude⁷² foram fundamentais para a minha formação enquanto educador popular. Nessa época, eu tinha vários

71 Luís Pescarmona, ou Padre Luigi Alberto Pescarmona, é um padre italiano que veio para o estado da Paraíba na década de 1970 sob a responsabilidade do Bispo auxiliar D. Marcelo Carvalheira. Na Diocese de Guarabira, Luís Pescarmona contribuiu ativamente com as causas da luta campestre e a reforma agrária no estado.

72 A Pastoral da Juventude foi um movimento social organizado por jovens da igreja evangélica coligado ao setor de juventude da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Durante os anos da ditadura militar, motivados pela redemocratização do país, esse grupo de jovens e ex-militantes da Ação Católica Especializada, como a JEC, começaram a encabeçar ações organizadas e conscientes pelas classes populares e marginalizadas no país. Essas ações pautam-se hoje nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja, de 1994, sendo profundamente marcada pela Teologia da Libertação.

companheiros com quem me encontrava nos domingos à tarde, vindo a sermos batizados posteriormente de “Grupo Renovação”. Nós éramos jovens humildes que já trabalhavam e se reuniam para realizar ações sociais, porque tínhamos que, continuamente, dar nossa contribuição à sociedade e estudar conteúdos políticos e educativos não inclusos pelo material letivo da escola para apoiar nossas ações. Graças ao Grupo Renovação e ao Trabalho do PEM, com a chegada do ensino médio, eu me interessava cada vez mais por fazer um curso que me proporcionasse uma formação ainda mais politizada. Assim, eu optei pela graduação em História na Universidade Federal da Paraíba no início de 1983, sem interromper, no entanto, o meu envolvimento nesses trabalhos sociais e meu aprofundamento na Educação Popular.

Sentindo-se um Educador Popular – da graduação à docência

Como graduando, passei a integrar o Serviço de Educação Popular da Diocese de Guarabira (SEDUP)⁷³, que tinha atuação em meio aos trabalhos de Educação de Jovens e Adultos, movimento de mulheres trabalhadoras do Brejo e movimento de pequenos produtores e agricultura familiar. No entanto, minha ação estava mais diretamente relacionada ao setor de assessoria e formação sindical. Eu estudava em João Pessoa durante a semana e, aos fins de semana, acompanhava a formação de sindicatos através de cursos de 6 meses com encontros quinzenais. Em conjunto,

73 O SEDUP é uma associação não governamental criada em 1981 que atua em diversos municípios paraibanos com o objetivo de mobilizar e organizar atores sociais, promover ações de educação e cidadania e capacitar educadores e educandos nas mais diversas áreas, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e com justiça social. O SEDUP é uma importante iniciativa do movimento de Educação Popular paraibano ainda ativo nos dias de hoje. Para saber mais, acesse suas páginas nas redes sociais ou através do sítio eletrônico: <<http://sedupcomunica.blogspot.com>>.

aprofundávamo-nos na história sindical do mundo e no seu surgimento no Brasil e na Paraíba, na história do Capitalismo, no surgimento do Socialismo e a forte dualidade que existia na época entre os dois grandes blocos – ou era-se capitalista ou socialista – e, por fim, as organizações sindicais locais na região do brejo paraibano e sua história.

Nesse sentido, eu comecei a conhecer vários municípios paraibanos. Formava cursos e grupos de estudos para contribuir com a organização de trabalhadores na oposição sindical e no enfrentamento a esses grupos que não representavam bem os trabalhadores rurais. Eu tive maior participação em municípios como Bananeiras, Solânea, Duas Estradas e Sapé, sempre com um norte teórico metodológico freiriano, onde costumávamos sentar debaixo de uma mangueira, num salão do sindicato ou na casa de alguém – onde quer que fosse disponível – para realizar um trabalho formativo, sistemático e participativo com vias de se potencializar as forças sociais populares locais, ligadas à terra. Muitos avanços foram conquistados por esse trabalho, incluindo a efetiva participação das mulheres no movimento sindical – que, em alguns casos até então, assumiam a única função de realização e organização das atas de reuniões – e a conquista da oposição sindical (antes era o sindicato rural pelego) em diversos sindicatos rurais da região, o que mudava as relações locais de poder.

Ao terminar a graduação em 1986, pela primeira vez, eu me considerei Educador Popular de verdade. A partir dali, eu comecei estudos na especialização em História Econômica e Social do Nordeste na UFPB. Em 1987, fui assessorar a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF)⁷⁴. Por alguns anos, pude fixar residência

74 Criada em 1974, é uma empresa pública responsável pelo desenvolvimento dos vales do São Francisco e Parnaíba, no nordeste brasileiro. A CODEVASF atua principalmente

num Perímetro de Irrigação de Curaçá, onde acontecia um projeto de irrigação em Juazeiro da Bahia, município de Curaçá, próximo à Petrolina. Durante 9 meses, tinha como objetivo fazer planejamento participativo com os moradores do perímetro, agrônomos, engenheiros, agentes sociais, dentre outros, para possibilitar a autonomia dos camponeses da região.

Acredito que essa experiência tenha sido chave para conquistar minha independência e identidade profissional. Em meio ao trabalho, eu tinha de encarar bancos e sindicatos oportunistas, representados por diversos outros profissionais, técnicos e políticos. O tempo todo eu estava fisicamente só, mas sentia que agia em nome de um coletivo de pessoas bem maior. Eu me via entre articulações e conflitos com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER)⁷⁵ e técnicos de empresas públicas e privadas, a presença do agronegócio, com as algodojeiras São Miguel e a CICA, que trabalhava com tomates, com forte desenvolvimento, tecnologia e domínio político na região.

Mas, o olhar da Educação Popular possibilitava observar uma miríade de coisas ao me permitir participar não só da vida profissional dos camponeses, mas da vida social também. Ao conviver com os agricultores, passei a me envolver também em muitos outros conflitos daquela população para além da minha

através da construção de infraestruturas físicas para suporte ao desenvolvimento de agricultura irrigada, bem como apoia o estabelecimento de arranjos produtivos agroindustriais através de investimentos públicos e privados prioritariamente nos vales do São Francisco e Parnaíba.

75 A EMATER-PB é uma empresa vinculada à secretaria da Agricultura e Abastecimento do Estado, integrante do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural – SIBRATER. A empresa tem como objetivos colaborar com os órgãos competentes da Secretaria da Agricultura e Abastecimento e do Ministério da Agricultura na formulação e execução das políticas de assistência Técnica e extensão no Estado; e Planejar, coordenar e executar programas de assistência técnica e extensão rural, visando a difusão de conhecimentos de natureza técnica, econômica e social, para aumento da produção e produtividade agrícola e a melhoria das condições de vida no meio rural do estado da Paraíba, de acordo com a política de ação dos Governos Federal e Estadual.

função enquanto parte da CODEVASF. Um exemplo disso foi a disputa que a população tinha com o Banco do Nordeste – que estava diretamente associado à política de crédito agrícola e, conseqüentemente, a altas dívidas dos camponeses –, quando todos os camponeses se recusaram a pagar a água, pois, segundo depoimentos, “a gente tinha um rio aqui que dava água pra gente, mas depois a água passou a chegar pelo cano, vem pouquinho e temos que pagar”, que gerou uma dívida enorme e que só aumentava com o passar do tempo.

Acabei agindo um pouco como mediador dessa situação, esclarecendo que a água fornecida agora era canalizada por bomba elétrica e facilitava um pouco a vida deles em suas casas e roçados, e que a dívida era algo que, juridicamente, tinha de ser negociado, não apenas ignorado, mas, ao mesmo tempo, que o camponês tinha de estar consciente de seus direitos para com essas empresas.

Encontrando a Educação Popular nas lacunas da Universidade – das primeiras experiências docentes aos tempos atuais

Em 1989, havia concluído minha especialização e pude iniciar o mestrado em Sociologia Rural, na UFPB, em Campina Grande. Eu estudava todo o período letivo na Paraíba e retornava a Curaçá-BA para documentar essa experiência de muitos anos como Educador Popular no Perímetro Irrigado, bem como a evolução dos camponeses nos anos posteriores, agora com luta sindical e trabalhos de alfabetização escolar.

Durante minha pesquisa, pude fortalecer o olhar sociológico ao me perguntar como aquela política de irrigação transformava as práticas sociais dos ribeirinhos. Ao observar e analisar sua dinâmica de vida, quando o nível da água do rio

subia, a população habitava casas em uma região que chamavam de “sequeira”. Quando o nível da água descia, eles plantavam e acumulavam seus produtos para comer durante a seca, período em que se dedicavam à criação animal. Entretanto, com a presença da irrigação, esse ritmo de vida tende a se perder e, junto com ele, a intensa vivência que antes tinham de ter para se adaptar à natureza. Talvez, a perda desse contato tenha incentivado ainda mais o êxodo rural. Assim, eu descobri que, hoje, muitos se transformaram em moradores de periferias em Juazeiro da Bahia, junto com o aumento dessa migração e “favelização” de Juazeiro e Petrolina. Então, não temos de ser contra o desenvolvimento, mas que este tenha como meta um projeto de melhorias e fixação do camponês à sua terra. Um olhar que exige muitas leituras e conscientização.

Ainda durante a conclusão do Mestrado acadêmico no ano de 1992, comecei minha carreira docente como professor na área de Metodologia e Ensino de História, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Além disso, passei a trabalhar com as comunidades urbanas em João Pessoa, através da ONG Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical (SAMOPS)⁷⁶, inicialmente filiada à Igreja Católica e setores da Teologia da Libertação, atuando à frente do projeto, na formação de novos assessores populares para os movimentos sociais (com jovens acadêmicos de Serviço Social, Pedagogia, Direito, Geografia, Arquitetura, Fisioterapia e Jornalismo), e do projeto de Ocupação de Solo Urbano, juntamente com os bolsistas. A ONG fazia assessoria às ocupações urbanas que, naquela época, estavam em explosão nas periferias de João Pessoa. Para tanto,

76 A organização não governamental foi fundada no ano de 1985, tendo como objetivo a defesa e promoção dos direitos humanos no estado da Paraíba. Através de seu programa, desenvolve atividades nas áreas de direito à segurança, da criança e do adolescente e a questão urbana. Além disso, a SAMOPS faz monitoramento das políticas públicas nessas áreas e capacitação com comunidades populares.

contávamos com uma equipe interdisciplinar de profissionais com o objetivo de planejar espaços de sociabilidade e evitar riscos e agravos com problemas elétricos, lixo, deslizamentos de terra, etc.

Durante meu tempo como docente, em conjunto com outros parceiros, criamos também o projeto chamado “Resgate Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos”. O projeto tinha como objetivo tecer relatos de diversos municípios a partir da visão dos moradores, destacando suas organizações sociais e do mundo da produção que participaram de sua história. Assim, tiveram destaques os municípios do Conde, de Cabedelo, Pedras de Fogo, Areia, entre outros. Tratou-se de uma história vista pela ótica dos segmentos excluídos pela Historiografia oficial e da produção de fontes para a História Local e material didático para os docentes da educação básica.

Essa experiência, para mim, foi puramente de Educação Popular. O projeto tencionava com várias ações que questionavam os poderes locais tradicionais, os quais interferiam e censuravam os relatos dos moradores voluntários. Municípios como Píripituba, Ingá e Guarabira tiveram o projeto boicotado e impedido a partir do momento em que a gestão da prefeitura percebia que os entrevistados eram trabalhadores, operários e moradores de periferia e grupos de produção informais, retirando todo o apoio que antes recebíamos ao apresentar a proposta.

No município de Areia aconteceu uma experiência marcante, onde um informante, ligado às elites locais, voluntário da entrevista, negou-se a ser gravado e exigiu a revisão de todo o material transcrito a partir de sua fala. Ao fazer a revisão, o mesmo não reconhecia na sua fala a expansão e a influência da monocultura da cana-de-açúcar na região do município de Areia, bem como se opôs veementemente às falas de outros

entrevistados sobre a segregação socioeconômica em ritos religiosos, como as missas e procissões. “Isto não é história, vocês estão trazendo problemas”, afirmou este voluntário ao vivo em rádio difusora para que não aceitassem o produto final da pesquisa, que era um livro da reconstituição histórica de Areia.

Entre a institucionalização e os espaços informais – os principais desafios da Educação Popular hoje

Sendo assim, a partir dessas experiências, como um Educador Popular, sinto que elas me trazem um grande conflito sob dois aspectos. O primeiro é que, quando se está nas Universidades, se vive um enquadramento acadêmico a que o profissional docente precisa responder; o segundo é que devemos estar sempre às margens e, ao mesmo tempo, dentro desse enquadramento, com olhar e ação verdadeiramente freiriana. A Universidade não acontece apenas nas salas de aula. Ela acontece de forma também formativa nos murais, nos corredores, nas conversas, grupos de estudo, atividades culturais e comunitárias. O Educador Popular nas universidades precisa estar articulando fazeres e saberes que se encontram justamente nos espaços entre os livros e o campo.

A Educação Popular precisa dialogar tanto com aquilo que está instituído, quanto com aquilo que está às margens da sociedade. O Historiador da História social Inglesa, E. P. Thompson, mostra que existe uma ausência entre as estruturas do Estado, e essa ausência é o lugar de vivência e de experiência. Esse é o grande espaço da Educação Popular. Ela elabora, constrói e reproduz formas de agir a partir dessas lacunas para atingir e transformar as estruturas maiores que não as enxergam, como o Estado, as Igrejas, as escolas e a Justiça.

Contudo, a Educação Popular pode estar pulverizada: tudo que ela faz é freiriano e, ao mesmo tempo, nada consegue ter muita definição. Relativiza-se demais suas ações, contribui-se com tudo à medida em que não se compromete com nada. A perspectiva da Educação Popular deve se estabelecer não como qualquer situação de diálogo, mas, com aquele que fortalece um compromisso social crítico, ou seja, um diálogo de transformação social das estruturas que dominam e escravizam as pessoas empobrecidas.

Para mim, quando se ocupa, enquanto Educador Popular, um lugar pautado em uma relação individualista, em um distanciamento e indiferença, reproduz-se o modelo que já existe e que é falho. Não existe Educação Popular distante de seus sujeitos, da prática e da realidade; além disso, um espaço marcado por diferenças, é um espaço de muitos conflitos. Uma vez que se propõe fazer algo diferente, passa-se a questionar ativamente aquilo que é estabelecido como único e certo. Consequentemente, isso mexe com as estruturas, e esse “mexer com as estruturas” não pode ser uma vontade unicamente minha como educador. Isso só tem sentido se estiver ancorado com o diálogo, em um projeto coletivo e ações concretas.

Hoje, como professor da Universidade Federal da Paraíba e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, através do qual se defende a permanência de uma linha de pesquisa voltada para a Educação Popular, eu acredito que uma das dificuldades que vivemos no últimos anos, enquanto docentes e educadores populares, é ter de realizar a agenda oficial da instituição. Quando temos de focar em realizar essa agenda, submetemo-nos a um determinismo muito pesado. O trabalho não inicia e termina de acordo com a agenda de editais do MEC; o trabalho é permanente e busca extrapolar esses limites dados pela academia. Isso sobrecarrega

os profissionais, e esses veem dificuldades profundas para resgatar esses valores de militância que adquiriram durante toda sua formação profissional.

A Universidade deve ser um modelo para a sociedade. Ela é uma grande instituição, a que mais forma e desenvolve na nossa cultura. Entretanto, muitas vezes, o profissional acadêmico ocupa os papéis dos movimentos sociais e das lideranças populares, falando por eles e enquadrando-os nesses seus modelos institucionais. De forma falsamente democrática, temos engessado os espaços de participação social em função das ONGs, Universidades, partidos políticos e suas agendas oficiais. Um dos principais desafios para a Educação Popular hoje é voltar a sua inserção, reflexão e contribuição para grupos, lideranças e pessoas, e colocarmo-nos a serviço dos mesmos, partindo das lacunas entre as estruturas, não somente traçando as diretrizes de dentro delas, mas reconhecendo cada vez mais a relação entre saberes populares e saberes acadêmicos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A ESCOLA E O CONTEXTO LOCAL⁷⁷

Severino Bezerra da Silva

Iniciando a conversa

Falar de políticas de educação para o campo, tanto para atender as demandas da escola pública e de outras organizações locais, como movimentos sociais e organizações comunitárias, necessita dialogar com diversas conjunturas históricas vivenciadas nas últimas décadas no Brasil, nas quais, setores dos segmentos populares do campo e da cidade, em acirrados cenários de disputas e conflitos, enfrentaram as estruturas e práticas autoritárias do Estado e das elites, travando lutas históricas como sujeitos coletivos-participativos em defesa da democratização do Brasil, e na conquista dos direitos sociais fundamentais. Melhor dizendo, se perceberam e se manifestaram como sujeitos de direitos e não apenas de favores e controle dos grupos dominantes e do poder local.

Depois da Constituição Brasileira de 1988, marco da redemocratização do Brasil, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que no Art. 28 trata sobre a Educação do Campo: “Na oferta de educação básica a população rural, os

⁷⁷ Texto originalmente publicado em: MOREIRA, O. L. (Org). Educação do campo. Reflexões teóricas e práticas pedagógicas. João Pessoa. UFPB, 2014. p 53-66.

sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação e particularidades da vida rural e de cada região”.

Essa exigência, propiciada pela LDB de 1996, e as articulações de várias organizações da sociedade e dos movimentos sociais do campo, serviram de suporte para a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA, 1998) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) com o parecer do CNE/CEB 36/2001 e da Resolução CNE/CEB 1/2002. Por outro lado, não podemos relacionar esse conjunto de leis e ações voltadas às demandas do campo, como ações oriundas apenas dos órgãos oficiais, pelo contrário, foi fruto de lutas sociais que assumiram politicamente a bandeira pela democratização da terra no Brasil e a efetivação de políticas públicas para manter a terra em condições de trabalho e habitabilidade. Nesta perspectiva, pensar num projeto de educação do campo se tornaria um grande desafio a ser alcançado, como orienta o manual do PRONERA (MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA, 2008, p. 18):

[...] os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais, INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. Na parceria o Pronera se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em construções coletivas na elaboração de projetos no acompanhamento e na avaliação.

Desta feita, a luta pela terra desencadeou uma luta maior por direitos, proteção social e oportunidades, tendo a educação como uma das importantes pontes para construção de

contextos sociais mais igualitários, considerando as diversidades e necessidades locais, sem se desvincular das relações e dos impactos da globalização.

Entendemos ainda, que uma preocupação com os processos sociais locais que atendem às demandas dos agricultores familiares e ao mercado local (de terra, de trabalho, produção de renda e manutenção e sustento do grupo familiar), dialogando com as especificidades das outras políticas sociais que assistem as necessidades locais, especialmente educação. Nessa perspectiva, percebo que as políticas públicas, caso sejam efetivadas, serão legítimos canais no processo de construção de um novo fazer e viver produtivo e social nos territórios dos pequenos agricultores familiares (assentamentos rurais), uma organização coletiva e democrática que busca imprimir no desenvolvimento local numa visão comunitária e solidária, na qual a alfabetização, escolarização e profissionalização de crianças, jovens, adultos e idosos se apresenta como uma política-parceria indispensável na construção de novos campos de oportunidades na construção desse projeto de desenvolvimento local sustentável, pautado numa perspectiva de uma “educação ecocentrada” como indica Boff (2012, p.150 a 156).

Os territórios camponeses conquistados na Paraíba desde os anos 1980, e que em muitos, os cenários locais vêm enfrentando impactos significativos com a implementação da educação contextualizada, inspirada nas orientações do PRONERA, tanto, na construção de uma agenda entre poder local e agricultores familiares-assentados para discutir as questões sociais e a escola, à formação de jovens qualificados para atenderem essas demandas e permanecerem habitando no campo. Conforme Costa (2012, p. 77 e 78), na Paraíba, até o ano de 2012 tinham sido implantados 287 assentamentos rurais, e de 1999 até o ano de 2012 foram executados 18

projetos do PRONERA no estado nas demandas de alfabetização, escolarização e profissionalização.

Neste sentido, entendendo que o território dos assentamentos rurais/agricultores familiares ser visto apenas como uma conquista por terras, mas também, como continuidade e vinculação as lutas tradicionais/histórias dos camponeses, e a uma política nacional/local intermitente a inserção do grupo camponês como sujeito de direitos e de participação, enfrentando organizadamente as instituições tradicionais que representam o Estado em suas várias esferas por criação, regulação, autonomia e gestão de políticas públicas que irão possibilitar uma nova dinâmica de vida e trabalho aos grupos camponeses, ou seja, um processo de espacialização e territorialidade, como afirma Fernandes (1999, p. 136): “Especializar é registrar no espaço social um processo de luta. É o multidimensionamento do espaço de socialização política”. Enquanto processo de “espacialização” é fundamental a luta pelo acesso a seus direitos, incluindo a educação.

Partir de uma perspectiva popular significa entender que a prática educativa deve estar fundamentada em uma produção coletiva de reconstrução do saber social e como trabalho político da luta pela transformação social (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). A construção coletiva, enquanto diretriz teórico-metodológica exige abertura ao mundo, respeito aos participantes e curiosidade epistemológica para que os sujeitos possam ser compreendidos em seus contextos, suas identidades vivências, o que deve se ancorar numa perspectiva dialógica constante/permanente, permitindo, assim, uma ação comunicativa sem romper com “a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 2006). Buscando fortalecer, num sentido de empoderamento os vínculos existentes entre as ações vivenciadas pelos camponeses em

seus determinados espaços, realidades, contextos e diversidades que englobam as políticas educativas voltadas para Educação do Campo, nos espaços escolares tradicionais e nos relacionados à concepção de educação que estou dialogando.

Uma prática de Educação do Campo deve pedagogicamente ser construída (se construindo) por uma relação dialógica, evidenciando, assim, uma nova concepção de educação que tenha suas bases numa Educação Popular do Campo, já que defende e afirma a posição dos pobres do campo como agentes legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo como definiu Caldart (2004). Nesta dimensão temos como referência a relação dialógica entre saberes e realidades, e a interação entre as experiências cotidianas e o conhecimento científico, e como matriz orientadora uma pedagogia sensível e capaz de entender, interpretar e construir novos conhecimentos no contexto da Educação do Campo, mas, com o cuidado pedagógico de perceber que o novo/presente aqui não se encontra em oposição ao velho/passado, pelo contrário o que deve ocorrer é a construção de um olhar articulador entre as práticas tradicionais e as contemporâneas (modernas). Como explicitou Santos (2009, p. 90) ao se referir às experiências locais:

Senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que está tal como existe, privilegia a acção que não produza ruptura significativa no real [...] Mas interpretado pelo conhecimento científico pode dar origem a uma nova racionalidade.

Educação, escola, saberes: notas para pensar o desenvolvimento local

É necessário buscar entender e perceber a escola no campo, onde se localiza e que valores e saberes ela divulga e defende. Primeiro, ela está no meio dos camponeses, nas mediações das casas, dos sítios, dos roçados e, mesmo assim, sendo parte das cotidianidades do lugar, encontra-se ausente e distante, como isso pode acontecer? Como a escola no campo pode ocupar um lugar no espaço camponês, assisti-lo no processo de escolarização e em alguns casos até a professora reside no distrito ou sítio escola, numa situação ambígua de pertencer e não pertencer ao lugar? Numa situação ambígua de pertencer e não pertencer ao lugar? Segundo, pela cultura política tradicional, a escola se apresenta (numa condição de estranhamento e mando) como algo ligado aos gestores públicos (grupos familiares) que governam o município; depois, ela ocupa um espaço no sentido físico e de política pública, mas se tratando de territorialidade ela pensa, age e escolariza as pessoas para pensarem e agirem como se estivessem noutro lugar, noutra cultura, noutro cotidiano, ou seja, ela dessa forma, contribui para descaracterizar e desenraizar a cultura das pessoas que ali habitam.

Fica evidente uma contradição nessa relação, de um lado a escola ocupa um lugar na cultura deles e por outro ela nega essa cultura. Dessa forma, como desconstruir essa relação e repensar a dimensão social e cultural que a escola tem nos espaços de moradia e trabalho camponês? Para tanto, vamos entender que um lugar assume uma dimensão social relevante na vida e organização de um grupo, especialmente camponês, como aponta Cavalcanti (2008, p. 31): “O lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido,

contrapondo com a necessidade, a ordem distante”. Neste sentido entende-se que a escola está no contexto da cultura camponesa, atendendo e reproduzindo saberes de outros lugares e cotidianos, relacionados a outras “ordens distantes”. Ou seja, uma estrutura física e social, uma organização com práticas cotidianas sistemáticas e com saberes e conteúdos que estão atendendo e fortalecendo os interesses políticos/sociais de outras realidades e segmentos sociais (projetos políticos e sociais), desconsiderando, portanto, as historicidades e cotidianidades locais dos grupos e famílias camponesas.

A educação como prática cultural e a escola enquanto instituição social constroem relações concretas nos lugares por onde se estabelecem; seja na cidade ou no meio rural, têm, entre muitas contribuições, a de possibilitar o processo de socialização e humanização das pessoas, por meio do acesso ao conhecimento e valores culturalmente construídos no curso da História da humanidade; é também como uma porta que se abre para possibilitar que novos conhecimentos e valores brotem. Para isso, é preciso saber semear, compartilhar e cuidar. Brandão (2002, p. 188) discute que a educação deve ocorrer articulada a outros processos e projetos sociais, pois “sozinha ela não faz coisa alguma, mas sem ela socialmente não se faz anda”. Nesse sentido o autor reforça a função e a dimensão sociocultural da educação na sociedade, o que passa a ser um grande desafio à concepção de educação pública no Brasil:

Respondendo por anos e anos de aprendizado das diferentes gramáticas da vida em sociedade, e pelo diálogo entre pessoas e entre gerações de pessoas, ela é corresponsável pelo estabelecer, interativa e culturalmente, as condições da criação e da circulação de saberes, valores de motivações e de sensibilidade s que

gerem sem cessar pessoas humanas conscientes e amorosa responsáveis pelos seus atos e gestos. Pessoas educadas para serem sensíveis o bastante para responderem pela existência de mundos humanos destinados à realização plena da vida e da felicidade estendida a todas as pessoas.

Noutra perspectiva a análise de Derval (2006, p. 129) coloca os dilemas enfrentados, ainda, pela escola pública, a começar pela forma pragmática como ela se relaciona com seu entorno social. Neste sentido afirma que a escola ainda se apresenta como uma instituição “muito fechada em si mesma”, o que inviabiliza a criação de um vínculo social e cultural maior com o contexto social onde está situada, apresentando-se, na maioria das situações com certa autonomia centralizadora, verticalizada e distante, isso quando se trata da relação com as localidades/lugares; porém, no tocante ao poder municipal ela se apresenta totalmente atrelada a uma agenda política local e nacional, atropelando praticamente qualquer flexibilidade (quanto ao calendário, horário, livro didático, professores, formação de professores, relação trabalho/estudo, conteúdos, entre outras) para dialogar com as comunidades do campo ou da cidade. Tal estrutura rígida e tradicional tem refletido tanto no sentido físico, organizacional, relacional como no funcionamento da escola. Segundo Derval (2006, p.129),

[...] a abertura da escola ao mundo tem de ir mais além das ideias que são transmitidas e deve afetar todas as relações sociais. Com efeito, uma das coisas que mais profundamente devem mudar no futuro da escola sua relação com o entorno social. A escola tem sido um centro voltado para si mesmo, em que as crianças

são mantidas durante algumas horas por dia para evitar que saiam, realizando algumas atividades que se referem à própria escola. É como uma espécie de clausura temporal, e como uma fábrica na qual se prepara o indivíduo para a vida futura mediante a aquisição de certos hábitos. A escola é um mundo em si mesmo que tem sua própria lógica. Naturalmente, isso não constitui uma boa preparação para a vida.

Numa dimensão comparativa, o autor não discorda do pensamento anterior ao dele, apenas vai de forma bastante realista delatando a grande contradição que existe entre o contexto local e a lógica predominante, ainda, das instituições escolares. A escola do campo, nas perspectivas expostas anteriormente, precisa construir um elo entre as comunidades, grupos e pessoas, uma relação dialógica com eficaz carga de realidade, de representatividade e de significados, diferentemente daqueles contatos que, normalmente são estabelecidos em prol do funcionamento regular da escola (o menino está faltando, a menina já está reprovada, vamos comemorar o dia do índio, da árvore, das mães, das crianças, temos reunião dos pais, semana da páscoa, entre outras). Em toda escola acontece praticamente a mesma coisa. Será que não há uma pedagogia e gestão que seja diferente? No sentido da legislação já assistimos mudanças. Que razões justificam a não efetividade dessas mudanças na escola do campo e da cidade?

É preciso pensar numa dimensão de coletividade participativa e cotidiana, que envolva a educação, a escola e seu contexto. Nesta direção é urgente criar uma relação horizontal, capaz de se articular em forma de elo e que consiga enxergar o lugar e suas diversidades, as paisagens e suas diferenças, as moradias e suas especificidades, as formas de expressar

suas religiosidades, suas festividades (danças, músicas, rituais religiosos, datas comemorativas locais e tradicionais), os monumentos (a escola, a igreja, o cruzeiro, a casa de farinha, casarões, a praça, as árvores antigas e outros), as árvores, as fruteiras, as hortaliças, as plantas medicinais, as formas que o trabalho assume (trabalho assalariado, trabalho familiar, trabalho na agricultura, trabalho fazendo artesanato, trabalho de professor, trabalho de cuidar dos animais, trabalho de cuidar da casa e das crianças, trabalho de cuidar da água, da limpeza e da alimentação, trabalho de pedreiro, carpinteiro, pintor, trabalho de ...). Uma dimensão pedagógica e social que prioriza perceber e se perceber nos lugares e seus desenhos, contornos, funções e significados, nas expressividades, mudanças e disputas, nas vivências e sobrevivências nas organizações e lutas sociais locais, entre outras.

Esse conjunto de ações e reações sociais, num sentido dinâmico vão desenhando e redesenhando os inúmeros espaços/lugares sociais que comportam uma determinada territorialidade, seja daquela comunidade, seja do assentamento rural, da escola, das igrejas, do distrito ou do município, do trabalho coletivo. Numa compreensão pedagógica este todo articulado representa o patrimônio sociocultural onde a escola está vinculada (também como parte do mesmo patrimônio), o que em outras palavras representam os mais variados saberes arquitetados nas historicidades cristalizadas por várias gerações que ali viveram e pelas que vivem (gerações e temporalidades). Neste sentido, os saberes são construções articuladas às vivências e experiências de um território, espaço social e lugar. Mas, onde podemos encontrar a escola e suas práticas, neste universo cultural dos saberes? Será que tal redimensionamento da concepção institucional e pedagógica da escola no campo

(a da cidade enfrenta a mesma problemática) daria um novo sentido e significado à escola pública?

Os saberes existem e estão dando significados e sentido às várias espécies e formas do vívido em suas mais variadas experiências religiosas, culturais, produtivas, organizacionais, educacionais, entre outras. Como criar uma conexão entre a escola e esses novos campos de saberes que, por mais distante que ela se apresente do seu contexto social, estão representados por cada menino e menina que a frequenta cotidianamente, e preserva e cumpre, numa relação de dever e obediência, as suas exigências burocráticas e pedagógicas. Nos caminhos e estradas que as professoras cruzam para chegarem à escola; nos coloridos das estações ou no cinza dos lugares secos, entre tantas outras expressões. Esses saberes originários de suas cotidianidades são tão importantes quanto os conhecimentos/ conteúdos ensinados na escola, através dos manuais didáticos. Na verdade eles vão dando significados e territorialidades aos saberes escolares, que de forma pragmática tratam de temas, conteúdos que podem naturalmente dialogar com as experiências dos lugares e, com isso, agregar novos sentidos, interpretações, aprendizagem e territorialidades. Brandão (2002, p. 365) define o aprender como “um processo criativo, ativo e inovador que se auto-organiza”, e acrescenta:

Isto é, aprender e saber estão destinados não tanto ao acumular novos conhecimentos, mas a integrar diferentes tempos e diferentes modos de saberes adquiridos e vivenciados em diferentes momentos de nossa vida. Da sua e da minha. De nossa vida, sempre quando estejamos, como agora, vivenciando um momento de criarmos juntos algum sentido de Vida. Aprender algo significa saber e querer organizar em

uma esfera cada vez um pouco mais complexa o todo e suas partes de todo conhecimento vivenciado em cada instante significativo da aprendizagem. O saber cria a sua ordem em cada um de nós. E, entre nós, o conhecimento cria a ordem de nossas próprias interações. Somos não o que sabemos, mas somos o conhecimento que aprendemos a integrar em e entre nós de alguma maneira significativa.

Pensando e agindo nesta nova perspectiva dinâmica e articulada de “dentro pra fora” e de “fora pra dentro” a escola e suas práticas serão repensadas como parte das vivências e experiências dos territórios e lugares que ocupam, e com isso vai desbravando novos campos de interação com os grupos camponeses e suas organizações e serviços. Desta feita, a escola passa a ganhar um novo significado no contexto em sintonia com todas as outras instâncias organizativas locais, porém, ela continua com sua contribuição de escolarizar as crianças, jovens, adultos e idosos daquelas localidades, mas, agora pensando como instituição social articulada e contextualizada, na qual os educandos serão sujeitos sociais de ações e saberes. Os professores passam a ampliar seus conhecimentos, agregando a eles as mais variadas formas de organização e lutas que os camponeses realizam em seus lugares e saberes.

Mas, nossa conversa não termina aqui. Essa nova perspectiva de educação do campo, cria outra racionalidade sobre a cultura e a organização dos saberes, que tem como base os territórios camponeses, seus espaços e lugares, o que conseqüentemente repensa as contribuições da educação e o seu fazer escolar, gerando novos processos educativos e sociais interligados às outras organizações, movimentos sociais, saberes, lugares e experiências camponesas. Aí emergem novas

potencialidades e aprendizagens para o conjunto das pessoas, grupos e movimentos que habitam aqueles lugares camponeses.

Frente aos processos de reconhecimento, diversidades e potencialidades dos lugares e pessoas que habitam o território onde a escola se situa, vai gestando parcerias com outras organizações, grupos e pessoas que passam a pensar e se posicionar como sujeitos coletivos de direitos, portanto, conhecedores de suas potencialidades e demandas. Ter consciência dos territórios, espaços e lugares é ter clareza que dá maior identidade social enquanto indivíduo e sujeito coletivo. Desta forma, a escola deixa de ser uma instituição do município “fechada em si”, administrada pela gestora (sozinha para resolver os dilemas da educação), professores (de forma departamental, ensinando disciplinas e conteúdos que não refletem a relação ciência e cotidiano), funcionários (distantes do que acontece no todo da escola e às vezes estudaram pouco ou nem alfabetizados são) e alunos (se perguntando por que estamos estudando tal assunto), livros didáticos (que nem a realidade paraibana abordam, quanto mais dos municípios, seus territórios, espaços sociais e lugares). Ao invés disso, tudo, a escola conquista seu reconhecimento e contribuição dos lugares em que funciona, passa a ser uma parte da comunidade, como a saúde, como a produção dos alimentos, como a proteção da terra, árvores, água, gestando aí novas alternativas de pensar e conviver coletivamente para organizar e lutar por suas políticas públicas e conseqüentemente melhores condições de vida nos espaços e lugares camponeses, e dão vida àqueles lugares, ou seja, uma consciência maior pela preservação da natureza (entende-se aqui o ser humano como natureza também), o que implica na preservação de toda forma de vida. Neste sentido, Leff (2007, p. 151) afirma:

Na consciência ambiental são gerados novos princípios, valores e conceitos para uma nova racionalidade produtiva e social, e projetos alternativos de civilização, de vida, de desenvolvimento... A emergência do saber ambiental abriu novas frentes para o desenvolvimento das disciplinas sociais: a relação entre cultura e natureza, a complementariedade entre geografia e ecologia, a influência do meio na consciência e no comportamento social, as bases ecológicas de uma economia sustentável e a análise da dinâmica de sistemas socioambientais complexos. Desta maneira, o saber ambiental transforma o campo do conhecimento gerando novos objetos interdisciplinares de conhecimento, novos campos de aplicação e novos processos sociais de objetivação onde se constrói a racionalidade ambiental.

Boff (2002, p. 138 e 139) coloca as condições pedagógicas e sociais, como também políticas, para se arquitetar um projeto coletivo que visa a um desenvolvimento social e econômico sustentável: primeiro, deve considerar as tradições culturais e as potencialidades organizacionais coletivas que têm como grande meta dialogar, mudar e transformar as realidades locais; “o desenvolvimento sustentável se torna mais viável quanto mais ele surgir da interação da comunidade com o seu respectivo ecossistema local e regional”; vislumbra, neste caso, a escola como uma instituição enraizada num território, espaço e lugar, e que, pela sua função social, assume uma relevância nesse processo de desenvolvimento local sustentado, responsável em construir e gerenciar uma nova racionalidade socioeconômica e cultural:

[...] É possível produzir um desenvolvimento sustentável à base do conhecimento detalhado dos recursos e serviços do respectivo bioma e sua utilização ótima. ... A cultura desempenha papel importante ao reforçar a maneira de viver juntos e potenciar a identidade do grupo mediante o cultivo das tradições e das festas locais. Um desenvolvimento de rosto humano é um componente da sustentabilidade.

Na tentativa de concluir ou provocar a continuidade do debate, que caracteriza a escola rural pública, como uma instituição responsável pela assistência educacional/escolar às comunidades, grupos e pessoas que habitam vários territórios, espaços e lugares do campo. Primeiro, prefiro terminar como comecei, indagando, pois, a capacidade de problematizar sobre as realidades que nos cercam, é um bom começo para conseguirmos implementar novos processos organizacionais e participativos em sintonia com seus contextos. Segundo, será que nessa perspectiva de trazer a escola para se sentir parte do contexto local e contribuir com o processo de pensar, propiciar e criar alternativas locais é condição fundamental ela perceber e se perceber, também, como articuladora e divulgadora da cultura local e ser uma parceira das culturais locais, dos mecanismos e processos coletivos em prol de outro jeito de ser e fazer educação, de ver e trabalhar conteúdos, de ser e estar na comunidade, de se sentir coparticipante de outra perspectiva de pensar o desenvolvimento local, entre outras dimensões. Isso não seria um caminho para construir e ressignificar a escola no/do campo que temos e que queremos?

Sem perder de vista que a escola do campo deve ter como fundamento vital o reconhecimento e fortalecimento das identidades, diversidades e particularidades dos camponeses

(agricultores familiares) em diálogo com outros sujeitos e segmentos sociais, com as políticas públicas locais, regionais e nacionais e com outro projeto de fazer educação do campo, no qual os sujeitos coletivos são territorializados em seus espaços e lugares e assumem a bandeira de uma educação do campo como parte de um projeto de desenvolvimento local sustentável. Uma escola que se refaz, revela e expressa um novo e eficiente processo educativo e escolar, que ocupa um lugar de articuladora, mediadora, gestora de saberes coletivos e socializados. Terminei buscando voz também na poesia: “Vamos precisar de todo mundo, um mais um é sempre mais que dois” é o que, urgentemente, precisamos proclamar e realizar.

Referências

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – que não é.** Petrópolis-Rj: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora.** São Paulo: Ed. L., 2009.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade.** Campinas-SP: Papyrus, 2008.

COSTA, Dalva Maíza Medeiros. **O Pronera no estado da Paraíba (1988-2008): avanços e limites.** 2012. Dissertação (Mestrado) – PPGE, UFPB, João Pessoa, 2012.

DEVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã.** Campinas-SP: Papyrus, 2006.

FERNANDES, Berdardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. **Portaria n^o 10/98**, em 16 de abril de 1998, criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

Ailza de Freitas Oliveira

Doutora em Educação/UFPB. Professora efetiva de Educação Básica II na Prefeitura Municipal de João Pessoa no Ensino de Artes Cênicas. Membro e Organizadora de Eventos da ONG MARÉ PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS. Membro do Conselho Editorial do Projeto Novos Olhares da ONG Maré. Coordenadora do Projeto Compartilhando Saberes da ONG Maré. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

Bruno Oliveira de Botelho

Doutorando em Modelos de Decisão e Saúde/UFPB. Coordenador voluntário no programa de extensão PINAB - Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica na UFPB. Participa como pesquisador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

Fernando A. Abath L. C. Cananéa

Doutor em Educação/UFPB. Membro fundador da ONG Associação Artístico Cultural de Cabedelo. Assessor de Pesquisa e Memória da ONG Fundação Fortaleza de Santa Catarina/Cabedelo-PB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq). Presidente do Conselho Editorial do Projeto Novos Olhares da ONG Maré Produções Artísticas e Educacionais desde 2011 e Presidente da ONG Maré desde janeiro de 2020. Professor Colaborador no Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES/CCTA-UFPB, com participação em bancas, orientação e ministração de disciplina. Membro do Conselho Editorial da Revista ETOS. Avaliador de artigos da Revista Interface.

Islany Costa Alencar

Mestra em Educação/UFPB. Coordenadora do Apoio Institucional na Paraíba (CEFOR-RH/SES-PB) e membro do Comitê Estadual de Educação Popular em Saúde da Paraíba (CEEPS-PB). Também é membro da coordenação nacional da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

José Francisco de Melo Neto

Pós-doutor em Educação/USP. Em Educação Popular, desenvolve atividades nos seguintes campos: Fundamentos Filosóficos e Análises de Experiências da Educação, em Educação Popular nos Movimentos Sociais e em programas e projetos de Extensão Popular, em especial, aqueles voltados à economia solidária popular. Fundador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

Marcilane da Silva Santos

Mestra em Educação/UFPB. Membro Titular do Comitê Estadual de Educação Popular em Saúde da Paraíba (CEEPS/PB). Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Doutor em Educação/UFPB. Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (na linha de Educação Popular) e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

Renan Soares de Araújo

Mestrando em Educação/UFPB. Nutricionista. Apoio pedagógico no Programa de Extensão Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB/UFPB). Participa como pesquisador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

COMISSÃO CIENTÍFICA E EDITORIAL DE REVISÃO E DE PARECER DE APROVAÇÃO DOS TEXTOS PUBLICADOS

Andrea Alice da Cunha Faria

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.
Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Danilo Fernandes Costa

Doutor em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade
de São Paulo. Professor da Universidade Federal da Paraíba

Lucicléa Teixeira Lins

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.
Professora da Universidade Federal da Paraíba.



ISBN 978-655621050-6



9 786556 210506

