Educação em saúde –

material didático para formação técnica de agentes comunitários de saúde

Organizadoras:
Cristina Maria Toledo Massadar Morel
Ingrid D´avilla Freire Pereira
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

Educação em saúde –

material didático para formação técnica de agentes comunitários de saúde

Fundação Oswaldo Cruz

Presidente
Nísia Trindade Lima

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Diretora
Anakeila de Barros Stauffer

Vice-diretor de Gestão e Desenvolvimento Institucional
José Orbílio de Souza Abreu

Vice-diretor de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico
Sérgio Ricardo de Oliveira

Vice-diretor de Ensino e Informação
Carlos Maurício Guimarães Barreto

Educação em saúde –
material didático para formação técnica de agentes comunitários de saúde

Organizadoras:
Cristina Maria Toledo Massadar Morel
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

2020
Rio de Janeiro

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

Copyright

Revisão: Gloria Regina Carvalho
Normalização de referências: Marluce Maciel Gomes Antelo
Capa e ilustrações: Guilherme Memi
Projeto gráfico: Maycon Gomes

Conselho de Política Editorial
André Vianna Dantas (Coordenador)
Bianca Antunes Cortes
Carla Macedo Martins
Elizabeth Menezes Teixeira Leher
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
Helena Maria Scherlowski Leal David
Luiz Mauricio Baldacci
Márcia de Oliveira Teixeira
Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira

Catalogação na fonte
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Marluce Antelo CRB-7 5234
Renata Azeredo CRB-7 5207

E24 Educação em saúde: material didático para formação técnica de agentes comunitários de saúde / organizado por Cristina Maria Toledo Massadar Morel, Ingrid D'avilla Freire Pereira e Marcia Cavalcanti Raposo Lopes. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2020.
271 p. : il.

ISBN: 978-65-990319-0-8

1. Agentes Comunitários de Saúde. 2. Capacitação Profissional. 3. Educação em Saúde. I. Morel, Cristina Maria Toledo Massadar (Org.) II. Pereira, Ingrid D'avilla Freire (Org.) III. Lopes, Marcia Cavalcanti Raposo (Org.)

CDD 362.10425

Autores

O material que compõe este livro é bastante diverso, pois inclui textos produzidos especialmente para ele e textos publicados anteriormente, que foram selecionados em função não só de seus temas, mas também da forma como os aborda.

A seguir apresentamos os autores em duas listas: a primeira traz professores e pesquisadores que trabalham ou já trabalharam no Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde (CTACS) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e que produziram material específico para esta coletânea; já a segunda é composta por autores dos textos selecionados que tem diferentes inserções na discussão da saúde pública, do trabalho e da educação.

Como caso especial, citamos o professor Ronaldo Travassos que não só produziu um texto para esta coletânea, mas também teve um de seus textos produzidos para outro material didático da EPSJV selecionado para compor um dos capítulos do livro.

Anakeila de Barros Stauffer – Professora, pesquisadora e, atualmente, diretora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Professora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ). Atuou como professora do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Ana Paula Massadar Morel – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFRJ). Foi preceptora do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

André Fidelis Feitosa – Professor e pesquisador no Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Cristina Maria Toledo Massadar Morel – Professora e pesquisadora no Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Rio de Janeiro (Uerj). Atualmente é professora e coordenadora do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da EPSJV/Fiocruz.

Ingrid D'avilla Freire Pereira – Professora e pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz. Atuou como professora e coordenadora do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

João Vinícius dos Santos Dias – Psicólogo da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro. Doutorando em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz). Atuou como preceptor do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV / Fiocruz).

Julio Alberto Wong-Um – Professor adjunto do Instituto de Saúde Coletiva, do Departamento de Saúde e Sociedade, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz). Atuou como membro da equipe de coordenação nacional do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Popular em Saúde (EdPopSUS).

Marcelo Princeswal – Professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Atuou como membro da equipe de coordenação nacional do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Popular em Saúde (EdPopSUS).

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes – Professora e pesquisadora no Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como coordenadora do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e atualmente é professora do Curso.

Mariana Lima Nogueira – Professora e pesquisadora no Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Rio de Janeiro (Uerj). Atualmente é professora e coordenadora do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da EPSJV/Fiocruz.

Ronaldo dos Santos Travassos – Professor e pesquisador no Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Atuou como coordenador nacional do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Popular em Saúde (EdPopSUS). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professor do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Vera Joana Bornstein – Professora e pesquisadora no Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Atuou como coordenadora nacional do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Popular em Saúde (EdPopSUS). Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz). Atuou como professora e coordenadora do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Autores de textos que já haviam sido publicados

Claudius Ceccon é arquiteto, designer e chargista político. Em 1971, criou em Genebra, Suíça, com Paulo Freire e amigos exilados, o Instituto de Ação Cultural (Idac), que atuou em projetos de educação popular na Europa, África e América Latina. De volta ao Brasil, novamente com Paulo Freire e um grupo multiprofissional de amigos, fundou em 1986 o Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip), <www.cecip.org.br>, do qual é atualmente Diretor Executivo.

Eduardo Stotz é pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1986) e doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (1991). Tem grande experiência na área de Saúde Coletiva, tendo atuação importante no campo da Educação Popular em Saúde.

Lucas Bronzatto (Lucas Bronzatto Silveira) é poeta, mas possui também graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Alfenas - MG (2007). Pós-graduação em Saúde da Família, modalidade Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Federal de São Carlos - SP (2010). É mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz). Atualmente é professor na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), no curso de graduação em Medicina, disciplina de Habilidades Humanísticas (Humanidades Médicas) e membro do Núcleo de Cultura e Extensão do curso de Medicina da mesma instituição. Faz parte do coletivo Trunca, de tradução e difusão de poesia de luta latinoamericana, e do grupo de teatro Gertrudes Está Louca. Publica seus poemas em <www.facebook.com/cantostortos> e as traduções em <www.facebook.com/edicoestrunca>.

Miguel Gonzalez Arroyo é professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Possui graduação em Ciências Sociais (1970) e mestrado em Ciência Política (1974), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais, e doutorado (PhD em Educação) pela Stanford University (1976). Tem pesquisado e escrito principalmente sobre os seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

Ricardo Burg Ceccim é professor titular na área de Educação em Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação e doutor em Psicologia Clínica, foi diretor da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul e do Departamento de Gestão da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde (2003-2005). É líder do EducaSaúde - Grupo de Pesquisa no CNPq em Educação e Ensino da Saúde.

Agradecimentos

A realização deste livro envolveu o trabalho e a colaboração de inúmeros profissionais da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), bem como de pessoas que atuam em outras instituições. A todos que ajudaram no desafiador processo de tornar concreto o objetivo de publicar este material, nosso muito obrigada.

Agradecemos, em especial, aos trabalhadores da Coordenação de Comunicação da EPSJV, aos docentes e alunos do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde (CTACS) e aos pesquisadores João Roberto Maia da Cruz, José Roberto Franco Reis, Marco Morel e Mariana Lima Nogueira pelas contribuições à revisão de alguns textos e boxes.

Sumário

APRESENTAÇÃO 13

INTRODUÇÃO

Educação em saúde: devemos insistir? 16

I – SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Educação, escola e aprendizagem 21
André Feitosa

Com humor e Paulo Freire: 29
a educação na Guiné Bissau 1976 – 1980
Claudius Ceccon

O que chamamos de práxis? 61
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

II – CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Diferentes maneiras de compreender 71
a ação educativa
Cristina Massadar Morel
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Ingrid D'avilla Freire Pereira

Politecnia e educação popular: a educação 79
pode nos ajudar a compreender e
a transformar o mundo?
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

Pacientes impacientes 91
Ricardo Ceccim

Quando os pacientes perderem a paciência 117
Lucas Bronzatto

Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? 121
Miguel G. Arroyo

III–PRÁTICA EDUCATIVA, CULTURA E SAÚDE

A importância do planejamento no processo educativo 155
Anakeila de Barros Stauffer

Buscando estratégias para o trabalho educativo: a utilização de dinâmicas de grupo 167
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel

Para pensar sobre materiais educativos 173
Cristina Massadar Morel
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

Cultura e saúde: algumas reflexões 179
Ana Paula Morel
João Vinícius dos Santos Dias

IV- EDUCAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

História da educação em saúde no Brasil 191
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar

Enfoques sobre educação popular e saúde 201
Eduardo Stotz

Educação popular: um outro olhar para a saúde 221
Ronaldo dos Santos Travassos

Do vento ao tijolo? A institucionalização da educação popular em saúde no Brasil 231
Julio Alberto Wong Un
Marcelo Princeswal
Vera Ioana Bornstein

V - A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO EM SAÚDE

Como podemos trabalhar com promoção da saúde? 239
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Vera Ioana Bornstein
Ana Paula Morel
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel

Educação em saúde no contexto da atenção básica 245
João Vinícius dos Santos Dias

A visita domiciliar e a educação em saúde no trabalho do agente comunitário de saúde 259
Mariana Lima Nogueira
Márcia Raposo Cavalcanti Lopes

Cuidado, autonomia e emancipação 267
Ronaldo dos Santos Travassos

Apresentação

Caros leitores,

Em 2019 celebramos 11 anos de existência do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde (CTACS) na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Nessa trajetória, um desafio sempre esteve presente para nós: a ausência de um material didático que dialogasse com as experiências e os saberes dos estudantes-trabalhadores.

Sabemos que a aprendizagem exige tempo para maturar, e o livro é um recurso que está ali, sempre à mão, para ajudar a animar as idas e vindas do pensamento: relembrar conceitos, reler e descobrir pontos anteriormente não identificados, estabelecer relações, produzir ideias que em sala de aula ainda não surgiram. A existência do livro nesta trajetória de ensino-aprendizagem permite mais diálogos com o conhecimento, de forma individual, ou junto com colegas e professores. Assim, esta publicação reflete o compromisso político-pedagógico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), com a formação técnica dos agentes comunitários de saúde (ACSs).

A realização de um livro destinado a estes profissionais se dá no contexto de luta pelo reconhecimento da importância do trabalho do ACS e, consequentemente, da sua formação. Os trabalhadores técnicos em saúde, historicamente, confrontam-se com a realização do trabalho educativo, mas sem qualquer garantia de formação prévia, diálogo e socialização de experiências com suas equipes e gestores. Soma-se a isso o fato de que a maior parte das produções sobre o tema atendem aos interesses de pesquisa e de formação no âmbito da graduação e da pós-graduação. Encontramos com maior facilidade textos analíticos e teóricos que ofertam grandes contribuições ao campo, mas com poucas referências às metodologias que possibilitam repensar as práticas cotidianas que ocorrem nos serviços de saúde.

Ao organizarmos este livro pensamos nos agentes, mas também na construção de um material que pudesse inspirar a formação de outros técnicos que atuam na atenção primária, priorizando conceitos, referências e reflexões sobre o ato educativo em saúde. Afirmar as interfaces entre o ato educativo e o trabalho dos técnicos é uma forma de incentivar a construção compartilhada do conhecimento e o trabalho em equipe.

É importante notar que este livro abrange o conteúdo de apenas um dos eixos temáticos do CTACS. Embora a escolha do tema e seu tratamento busquem transversalizar as discussões e integrar conteúdos, extrapolando as caixinhas do conhecimento, sua insuficiência para compreender o trabalho complexo que se realiza na Atenção Básica é nítida. Produz-se, assim, uma demanda pela publicação de tantos outros livros, que abordem outros temas aprofundados no CTACS por seus diferentes eixos curriculares como 'Políticas de saúde no Brasil', 'Modelos de atenção à saúde', 'Trabalho em saúde', 'Investigação e planejamento em saúde', dentre outros.

Acreditamos que o fortalecimento da atenção primária, que tenha como diretriz o trabalho no território, a integralidade e a participação social, passa obrigatoriamente pela qualificação profissional de seus trabalhadores. Além disso, o ato educativo realizado de forma crítica com base nos princípios da educação popular pode favorecer a construção de intervenções em saúde que levem em conta a determinação social da saúde, os hábitos e valores dos usuários e os saberes e práticas de cuidado das comunidades atendidas.

Este material é composto por um conjunto de textos independentes, de maneira que educador e educando podem usá-los de acordo com suas necessidades e percursos específicos. Também é possível que qualquer leitor possa recorrer a um dos textos ou mesmo ao livro inteiro. Apresenta diferentes linguagens e estilos, visando favorecer o contato dos alunos com diversos formatos de produção escrita. Assim, é possível encontrar textos produzidos especialmente para este livro, que buscam dialogar com o leitor de forma mais didática, mas com distintas maneiras de apresentar seus temas. É possível encontrar também textos acadêmicos, artigos científicos e um texto literário,

permitindo assim o contato dos estudantes com formatos de produção comumente encontrados em buscas independentes por material de estudo. A aproximação com este tipo de produção nos parece fundamental na formação técnica dos profissionais de saúde.

No corpo dos capítulos é possível encontrar boxes que julgamos interessantes para favorecer a atividade educativa. Há boxes 'Glossário', que trazem definições rápidas de termos importantes para entender o texto; há boxes 'Para saber mais', que ampliam algumas discussões paralelas dos textos; há boxes 'Para refletir', que pretendem ajudar a pensar sobre os temas tratados no texto segundo a realidade dos estudantes; há boxes 'Para aprofundar seus estudos', que buscam apontar caminhos para seguir estudando os assuntos abordados; e há boxes 'Atividades', que sugerem tarefas e exercícios que podem ser adaptados por cada professor para sua realidade.

Esperamos que docentes e estudantes encontrem diferentes maneiras de ler este livro e que ele possa cumprir seu objetivo de fazer refletir sobre as práticas de educação em saúde. Boa leitura e um caloroso abraço!

As organizadoras.

Introdução

Educação em saúde: devemos insistir?

A noção de educação em saúde não está restrita às práticas realizadas nos serviços. Embora as práticas educativas adotadas ali sejam muito importantes, a educação em saúde possui maior capilaridade e, atualmente, já faz parte do cotidiano de vida das pessoas. Está presente em diferentes campanhas publicitárias, redes sociais, ações pedagógicas que ocorrem na escola, nos ambientes de trabalho, em instituições religiosas e nos mais diversos setores. Justamente por estarem inseridas em nosso dia a dia é que se faz tão importante pensar sobre tais atividades: seu histórico, suas metodologias, seus fundamentos e objetivos, os resultados esperados, e também sobre a possibilidade que nós, profissionais de saúde, temos de nos reinventar como educadores.

Dito isso, reconhecemos o lugar estratégico que a educação em saúde ocupa no diálogo com a população. Em um primeiro momento, podemos considerar que o principal objetivo destas práticas é o de transmitir informações sobre prevenção de doenças. Mas há outras possibilidades em jogo. Com base na educação em saúde podemos, por exemplo, conhecer melhor a realidade de vida das pessoas, suas necessidades, suas estratégias para se prevenir e cuidar, bem como suas expectativas com a prestação de qualquer atendimento em um serviço. Esta aproximação, que é um ponto de partida relevante para a organização de qualquer espaço dedicado ao atendimento dos usuários, pode contribuir não somente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, mas também para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Afinal, defender que saúde é um direito de todos e dever do Estado só é possível na medida em que nos apropriamos deste conceito como construção histórica e social e não apenas como um atributo individual oposto ao adoecimento.

Um dos grandes desafios do SUS é a estruturação de serviços de forma coerente com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira: inclusivos e socialmente comprometidos. Idealmente, estes deveriam ser estruturados

segundo práticas democráticas e livres. Um certo modo de fazer saúde mais coerente com a realidade histórica dos sujeitos. Torna-se fundamental para isso compreender, por exemplo, o que faz com que pessoas cujos parâmetros biológicos são semelhantes tenham experiências de vida e de adoecimento tão distintas. Igualmente relevante é, portanto, conhecer o território onde elas vivem e suas formas de vida e trabalho. Esse modo de fazer vincula o direito à saúde a amplas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais necessárias para sua efetivação e não existe de forma dissociada de uma concepção de educação em saúde.

Mas como a educação em saúde pode se relacionar a isso? Do nosso ponto de vista, ela pode ser uma das formas de incorporar os ideais da Reforma Sanitária e os princípios do SUS em nosso cotidiano. Esta não é uma missão unicamente da educação em saúde. Mas, sem uma concepção que dialogue com esta possibilidade, nos distanciamos cada vez mais destas respostas.

Mais adiante, ao longo deste material, veremos como, até a década de 1970, em nosso país, as práticas de educação em saúde, assim como as políticas de saúde pública, em geral, tinham um cunho conservador. Nesta época, as atividades nesta área eram construídas com base numa idealização da medicina científica e numa concepção puramente biológica. Além disso, se sustentavam num ideal de prática pedagógica autoritária que sempre desconsiderava a especificidade e o saber do educando. Evidentemente, essas práticas acabam por reproduzir relações de poder-saber, deslegitimando o saber produzido cotidianamente pela população sobre seu corpo e suas necessidades. Estas práticas, ao reforçarem relações de submissão entre profissionais da área e usuários e supervalorizarem causalidades biológicas descontextualizadas, enfraquecem o questionamento das condições sociais e políticas vividas, e ainda, as possibilidades de organização para transformá-las.

Embora hoje seja possível reconhecer práticas de saúde que possuem outras lógicas, esta concepção autoritária ainda está muito presente no cotidiano dos serviços. Na verdade, não é difícil perceber como o profissional pode se tornar um operador de condutas pré-estabelecidas (seja por algum saber científico descontextualizado, seja por alguma política). Neste caso, o usuário torna-se apenas um corpo doente, sem história, sem identidade, afetos, medos ou desejos – apenas o destinatário passivo da prescrição médica.

A forma de gestão e organização dos serviços, a falta de tempo e, por vezes, a fragilidade na formação dos profissionais acabam fazendo com que os usuários sejam pouco ouvidos e que seus conhecimentos e necessidades não sejam considerados. Neste caso, a educação em saúde se torna uma prática de convencimento dos usuários do que eles devem fazer e como eles devem se cuidar. Funciona como se os conhecimentos da medicina, ainda que muito importantes, fossem capazes de, sozinhos, darem conta do adoecimento dos sujeitos, sem considerar como eles são, como eles vivem, como eles trabalham.

É evidente que houve, ao longo das últimas décadas, principalmente com base nas práticas da Estratégia Saúde da Família, o fortalecimento de outras formas de fazer educação em saúde, questionando a centralidade do saber biomédico e o lugar de ignorância em que, comumente, são colocados os usuários. Boa parte destas novas formas de fazer estiveram identificadas com a educação popular em saúde ou com abordagens problematizadoras. Ainda assim, estamos distantes de uma afirmação única do que seja e de como deve ser realizado o trabalho educativo em saúde.

Como veremos ao longo dos textos, há visões distintas sobre o que é educação e o que é saúde, e estas visões atravessam e constituem, muitas vezes, de forma contraditória, as práticas educativas no cotidiano.

As disputas na educação em saúde também estão vinculadas às disputas sobre a própria formulação do SUS e sobre a forma como deve se prestar a atenção à saúde. Numa conjuntura, como a atual, de restrição orçamentária para as políticas sociais e de perda de direitos que já haviam sido conquistados, estas questões se tornam ainda mais importantes.

Este contexto, mas também a existência do Curso Técnico de ACS há mais de dez anos na EPSJV/Fiocruz, bem como um conjunto de experiências formativas contra-hegemônicas que ocorrem em todo cenário nacional, particularmente nas Escolas Técnicas do SUS, nos apresentam importantes desafios. Estas experiências e a própria história nos demonstram também boas possibilidades sobre o fazer em saúde e o fazer educação em saúde. É com base nestas referências que apresentamos esta publicação.

PARTE I

Sociedade, educação e trabalho

Educação, escola e aprendizagem

André Feitosa

O ser humano nasce com algumas capacidades... Imaginem como seria se tivéssemos que aprender a mamar? Ainda bem que, pelo menos isso, já nascemos 'sabendo'!

Recentemente, minha cadela de 11 meses teve sete filhotes (pariu sozinha durante a madrugada), e é impressionante como o desenvolvimento desses seres é rápido. Já estão com três semanas, desmamando, já andam, abriram os olhinhos e começaram a comer ração! Em breve serão adotados e quase nada eles aprenderam com a mãe. Seus instintos, aliados aos primeiros cuidados, são suficientes para que se tornem cães adultos e se reproduzam, dando sequência à espécie (embora a convivência com os humanos, há mais de 15 mil anos, tenha, em parte, os tornado dependentes desta outra espécie).

Nós, que somos muito diferentes, trazemos conosco poucas habilidades que nos permitem prosseguir vivendo. E mesmo aquelas habilidades que podem ser consideradas inatas, como sugar o seio, no caso de nós humanos, se dará de diferentes formas, dependendo do contexto social e cultural em que formos criados. Assim, embora não precisemos aprender a mamar, haverá aprendizagens com base na maneira como se dará a amamentação. Dependemos, portanto, para nos desenvolver, de nossa principal capacidade: aprender!

Uma matéria na revista Crescer[1] (BASÍLIO, 2013), revelou que as crianças fazem, em média, 300 perguntas por dia aos pais, demonstrando como os seres humanos buscam intensamente compreender o mundo que os cerca. Agora, pensem na situação de quem, como eu, é pai de gêmeas!

[1] Você pode acessar o conteúdo completo da matéria em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI335849-15546,00.html>

Foi (e ainda é) no convívio com outros que aprendemos a nos relacionar com o mundo, e construímos novos aprendizados a partir dessa relação. Assim, fomos nos tornando seres humanos...

Tem um filme que muita gente já viu, chamado **Náufrago**, que conta a história de um homem (interpretado por Tom Hanks) que sofre um acidente de avião, mesmo assim, sobrevive e consegue se abrigar em uma ilha deserta. E como ele consegue sobreviver naquele ambiente onde somente a natureza intocada o cerca? Como ele faz para se proteger do tempo e se alimentar? Como ele lida com a solidão?

Bom, percebemos que o náufrago só consegue se manter naquele lugar porque usa conhecimentos construídos pela humanidade e que ele foi aprendendo durante sua vida. Embora sem a prática, ele sabia como atear fogo, usou técnicas primitivas para pescar, construiu utensílios e

Para saber mais

Sobre o filme Náufrago
Título: *Cast Away* (Original)
Ano produção: 2000
Dirigido por: Robert Zemeckis Chuck Noland (Tom Hanks) um inspetor da Federal Express (FedEx), multinacional encarregada de enviar cargas e correspondências, que tem por função checar vários escritórios da empresa pelo planeta. Porém, em uma de suas costumeiras viagens ocorre um acidente que o deixa preso em uma ilha completamente deserta por 4 anos. Com sua noiva (Helen Hunt) e seus amigos imaginando que ele morrera no acidente, Chuck precisa lutar para sobreviver, tanto fisicamente quanto emocionalmente, a fim de que um dia consiga retornar à civilização.

Adaptado de: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-27770/>

ferramentas rudimentares etc. Sem o emprego desses conhecimentos, certamente ele morreria.

E para dar conta da solidão, do mínimo de convívio social, ele cria um 'amigo' que é a bola de vôlei 'Wilson'.

Tudo isso para dizer que a relação entre educação e sociedade se estabelece desde o início da espécie humana, visto que somos seres sociais, e que nessa relação aprendemos. Esse aprender não se dá somente porque recebemos saberes que já foram construídos por outros. Esses saberes passam a ter sentido quando nós os experimentamos. E nessa dinâmica, novos conhecimentos são gerados e transmitidos às novas gerações. Quanto mais intensa for essa dinâmica, mais transformações ocorrerão e, consequentemente, mais sabedoria a humanidade acumulará.

Só gostaria de destacar que este processo que acabo de descrever é cheio de idas e vindas. Ele envolve uma dinâmica na qual conhecimentos são esquecidos, abandonados, disputados, ressignificados, perdidos, transformados, superados etc., de acordo com as diferentes relações sociais construídas historicamente. De qualquer forma, a humanidade tem muito saber disponível!

E como compartilhar tantos saberes? Como construir novos?

Ao longo da história, nós, seres humanos, fomos dando conta desse desafio, construindo espaços de aprendizagem.

O primeiro desses espaços, e que permanece ativo até hoje, é o da relação direta entre as pessoas. Tribos, aldeias, clãs, famílias, vizinhanças, comunidades, grupos religiosos etc. são ambientes cujas relações sociais se estruturam baseadas em valores, conhecimentos e práticas ensinados aos novos integrantes. Foi assim com cada um de nós!

No entanto, somente estes espaços não seriam suficientes para, de forma organizada, disponibilizar os conhecimentos construídos pela humanidade.

Se pesquisarmos a história da educação, veremos os diversos espaços de aprendizagem que foram criados pelas diferentes organizações sociais. Egito, Grécia, Roma, impérios asiáticos, pré-colombianos, reinos da Idade Média e diferentes outros tipos de 'civilizações'

construíram espaços que extrapolavam os limites dos círculos familiares, dando lugar ao que hoje conhecemos como ESCOLA.

Outro aspecto importante de se perceber na história da educação é que essas tais escolas não estavam disponíveis para todos. Cada uma dessas sociedades que se dividiam em **classes sociais** reservava, para uma parcela de privilegiados, lugares de reflexão, aprofundamento e de construção de novos conhecimentos.

A ideia de uma escola como conhecemos atualmente surge na segunda metade do século XVIII, influenciada pelo **movimento iluminista**. Este movimento contribuiu para a valorização do conhecimento e o do pensamento crítico. Entretanto, acabou por impulsionar um modelo de escola que dava ênfase à disciplina e à obediência dos alunos.

Este modelo foi ganhando maior materialidade nos séculos seguintes, na medida em que o processo industrial exigia trabalhadores com conheci-

Para saber mais

Classes Sociais

Com a finalidade de introduzir de forma resumida a questão, importa destacar que historicamente existem divisões no interior das sociedades. Essas divisões acontecem por critérios econômicos, culturais, territoriais e de interesses. Assim, os grupamentos de pessoas que possuem as mesmas características sociais formam uma classe. Essas classes também se definem pela disputa entre elas, já que seus interesses quase nunca coincidem, resultando assim na dominação de uma classe sobre outra.

No capitalismo, por exemplo, essas classes fundamentais são a dos proprietários dos meios de produção – a classe dominante (burguesia/patronato) –, e a dos trabalhadores (proletariado/trabalhadores rurais e camponeses). No Brasil, o IBGE realiza uma classificação da sociedade por faixa de renda, que varia de A à E, em que A representa os mais ricos e E os mais pobres.

mentos científicos mínimos aplicados à produção. As classes menos favorecidas passavam gradativamente a ter mais acesso à escola, o que as tornava mais produtivas no trabalho. Este processo era importante para o desenvolvimento da economia e gerava lucros para as classes dominantes.

Entretanto, o maior acesso à escola também permitia que as classes menos favorecidas fossem, em alguma medida, capazes de produzir conhecimentos e análises críticas sobre o mundo em que viviam, propiciando sua mobilização para lutar por uma sociedade mais igualitária.

Esta contradição faz da escola um espaço de disputa. Ao mesmo tempo em que disciplina e forma os sujeitos para as necessidades da produção capitalista, ela também pode ser um espaço de formação crítica das classes menos favorecidas.

Para saber mais

Movimento iluminista

Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu na Europa do século XVIII, com a ideia de que o pensamento racional, através da ciência e da educação, levaria ao progresso. Os iluministas eram críticos em relação às crenças religiosas, pois as consideravam tradicionais e irracionais. Acreditavam que Deus estava presente na natureza e nos indivíduos e que poderia ser compreendido através da razão e da análise crítica. Uma das principais características deste movimento era a crítica às desigualdades sociais entre os homens. Os iluministas tinham como princípio a garantia do direito de liberdade e de propriedade para todos. Ou seja, os novos ideais 'iluminariam' a sociedade contra as 'trevas' da ignorância e do atraso social. Estes novos ideias trariam 'esclarecimento'. O iluminismo se apresentou de maneira diversa em diferentes locais e momentos históricos. Por exemplo, na França, em meados do século XVIII, os chamados enciclopedistas eram filósofos que pensaram e desenvolveram estas ideias por meio de livros e artigos.

Atualmente, a escola se constitui como um dos principais espaços de aprendizagem. A dinâmica de nossa vida social dá a ela um lugar ainda mais central. A inserção da mulher no mercado de trabalho, a longa jornada de trabalho, as horas de deslocamento nas grandes cidades, a modificação dos vínculos e a valorização do saber escolar como o único legítimo acabam por tornar o processo de escolarização uma parte essencial da vida da criança e do adolescente (quando eles têm acesso a ela).

É por isso que é preciso lutar para que todos tenham acesso a uma escola que não apenas adeque os sujeitos para o trabalho. É

Para aprofundar seus estudos

Para conhecer outra perspectiva de análise sobre o papel opressivo e homogeneizador que a escola pode ter nas sociedades contemporâneas, veja o documentário *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*.

Ficha técnica completa:

Título original: *Schooling the World: The White Man's Last Burden* (Original)
Ano produção: 2010
Direção: Carol Black
Duração 66 minutos
Países de origem: Estados Unidos, Índia

Sinopse retirada de: <https://filmow.com/escolarizando-o-mundo-t82939/ficha-tecnica/>

Para mudar uma antiga cultura em apenas uma geração, basta mudar a maneira de educar as crianças. O Governo dos Estados Unidos fez isso com a população indígena no século XIX, e até os dias de hoje voluntários abrem escolas em locais isolados do mundo com a certeza de que proporcionarão uma 'vida melhor' para as crianças nativas. Mas será verdade? O que acontece ao

preciso lutar por uma escola para todos, que possibilite aos sujeitos se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e serem capazes de transformá-los e produzir outros.

Muitas lutas já foram (e ainda são) travadas em torno da garantia do acesso à escola e da qualidade do ensino ofertado por ela. E se existem disputas é porque existem interesses diferentes em relação à educação da nossa sociedade. Concorda? Bom..., mas esses são assuntos para os próximos textos!

substituirmos os métodos tradicionais de aprendizagem de uma cultura pelo nosso? São perguntas que este documentário tenta responder, ao enfocar os efeitos da educação moderna nas últimas culturas indígenas que ainda existem.

No filme *O menino que descobriu o vento* é possível refletir também sobre os papéis que a escola pode assumir e, mais especificamente, sobre as relações entre o acesso ao conhecimento científico e o enfrentamento dos desafios da vida cotidiana.

Ficha técnica completa:

Título Original: *The Boy Who Harnessed the Wind*
Duração: 113 minutos
Ano produção: 2019
Direção: Chiwetel Ejiofor
Países de origem: Estados Unidos, Malawi, França

Sinopse retirada de: <https://entreterse.com.br/ficha-tecnica-o-menino-que-descobriu-o-vento-original-netflix-19998/>

Sempre se esforçando para adquirir conhecimentos cada vez mais diversificados, um jovem de Malawi se cansa de assistir todos os colegas de seu vilarejo passando por dificuldades e começa a desenvolver uma inovadora turbina de vento.

Atividade

Como você pôde ver, processos de aprendizagem ocorrem em diferentes espaços e de diferentes maneiras em cada sociedade.
Na nossa sociedade, a escola é reconhecida como um espaço fundamental para o processo educativo, mas não é o único. Identifique, ao longo da sua vida, que espaços foram importantes para os seus diferentes aprendizados.

Referências

BASÍLIO, Andressa. Crianças fazem mais de 300 perguntas por dia, diz pesquisa. *Crescer*, n. 233, Ed. Globo, abr. 2013. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI335849-15546,00.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Com humor e Paulo Freire: a educação na Guiné Bissau 1976 – 1980

Claudius Ceccon

O texto que se segue recupera um pouco do trabalho desenvolvido por Paulo Freire e Claudius Ceccon em **Guiné Bissau**.

Na história em quadrinhos apresentada a seguir, poderemos perceber mais claramente como a educação e a escola nem sempre atendem às necessidades e interesses das camadas mais pobres da população. Ao ler a história construída por Claudius Ceccon, tente pensar sobre como ela se parece ou se distancia da realidade brasileira.

Para saber mais

Guiné-Bissau:
Guiné-Bissau é um país localizado na costa ocidental do continente africano e foi colonizado pelos portugueses no fim do século XIX. O país, como vários outros na África, permaneceu como colônia até meados dos anos 1970. Sua independência foi marcada por fortes conflitos entre a população e os colonizadores.

Conheça os autores

Paulo Freire (1921-1997) é considerado um dos mais importantes pensadores e educadores brasileiros. A partir de seu trabalho nos anos de 1950 e 1960, no Nordeste, com alfabetização de adultos e educação popular, cria uma teoria que vai revolucionar a educação, ao colocar em primeiro plano seu potencial de transformar a sociedade. Até hoje sua pedagogia problematizadora inspira, em todo o mundo, aqueles que atuam nas diferentes áreas da educação. Segundo ele próprio: "Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida!" (FREIRE, 2016, p. 399).

Claudius Ceccon (1937) é arquiteto, designer e chargista político. Em 1971, criou em Genebra, Suíça, com Paulo Freire e amigos exilados, o Instituto de Ação Cultural (Idac), que atuou em projetos de educação popular na Europa, África e América Latina. De volta ao Brasil, novamente com Paulo Freire e um grupo multiprofissional de amigos, fundou em 1986 o Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip), <www.cecip.org.br>, do qual é atualmente Diretor Executivo.

FREIRE, Paulo. Com indisfarçável brilho nos olhos. [Entrevista cedida a Edney Silvestre]. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016. p. 386-400.

Com humor e Paulo Freire: a educação na Guiné Bissau 1976 – 1980

Claudius Ceccon

O documento que apresentamos é mais uma contribuição que complementa o que já se sabe sobre a ação de Paulo Freire na Guiné Bissau, entre 1976 e 1980. Damos, a seguir, algumas informações para contextualizar o relato.

Em setembro de 1976, Paulo Freire e a equipe do IDAC[1] desembarcavam em Bissau, a convite do Ministério da Educação daquele país, em meio às celebrações do primeiro aniversário de sua libertação e independência do regime colonial português.

Imagem 1: Chegada de Paulo Freire à Guiné Bissau, recebido por Mario Cabral, Ministro da Educação. Claudius Ceccon em primeiro plano, 1976. (Fonte: Autor desconhecido. Acervo Claudius Ceccon. Imagem cedida, nos termos da *Creative Commons Attribution* para uso não comercial).

[1] O IDAC, Instituto de Ação Cultural, foi um centro de pesquisa e intervenção pedagógica criado em 1970 em Genebra, Suíça, por um grupo de brasileiros que os caminhos do exílio levaram a ali se encontrarem. A origem do IDAC resultou de uma série de encontros que aconteceram nos primeiros meses após a chegada de Paulo Freire naquela cidade, a convite do Conselho Mundial de Igrejas. A equipe do IDAC que participou do projeto Guiné Bissau, além do próprio Paulo Freire e de sua mulher, Elsa, era composta de Miguel Darcy de Oliveira, Marcos Arruda e do autor deste artigo, que faziam viagens regulares à Guiné, onde se estabeleceu permanentemente o outro membro da equipe, José Barbosa, acompanhado de Giselle, sua mulher. De Genebra participavam Rosiska Darcy de Oliveira e Babette Harper.

Durante três semanas, percorremos, de carro ou helicóptero, algumas regiões do pequeno país, e encontramos com uma grande variedade de pessoas, de camponeses a ministros, passando por responsáveis pelos serviços de inteligência das Forças Armadas, por líderes do partido e até pelo próprio presidente. Coletamos todas as informações que nos foi possível levantar. Com entusiasmo, diante do imenso desafio, voltamos a Genebra e começamos a trabalhar na proposta que apresentaríamos a Mario Cabral, Ministro da Educação.

O convite feito a Paulo Freire consistia em conceber e liderar uma campanha nacional de alfabetização, como a que fora empreendida com sucesso no Brasil, dizia-se, interrompida pelo golpe civil-militar de 1964.

A partir do que observamos na Guiné Bissau, condições objetivas e diferenças intransponíveis impossibilitavam uma campanha como aquela. Havia outras prioridades, desafios que dependiam de uma análise mais aprofundada dos rumos que uma nova educação deveria escolher.

Nesta introdução limito-me a relatar o que foi feito a partir da decisão que tomamos, de que era preciso colocar em discussão, o mais amplamente possível, as questões e os problemas enfrentados pelo novo governo no campo da educação.

Como fazer isso? Numa cultura de tradição oral, a palavra de Paulo Freire se apresentava como primeira opção. Ela ficaria indelevelmente gravada na memória de quantas pessoas o ouvissem. Mas, e as outras? Sempre poderíamos apresentar a proposta por escrito, o que de qualquer maneira tinha de ser feito. Mas, como dar-lhe um caráter mais acessível e impedir que acabasse em alguma gaveta?

Sugeri apresentá-la em formato audiovisual. Entretanto, a pesquisa que havíamos feito mostrara que havia pouquíssimos elementos visuais disponíveis. O registro fotográfico começara recentemente, durante a luta de libertação e nossa análise ia bem mais longe, alcançava o período pré-colonial. Nenhuma documentação local a esse respeito. A solução era criar essas imagens. Sim, mas... como seriam? Como compatibilizar o discurso que propúnhamos com o saber e a cultura local? E que mídia seria usada? Falar em audiovisual num ambiente em que não havia cinema nem televisão?

A solução encontrada foi a de produzir imagens em séries de diapositivos, projetando-os numa tela qualquer – parede, lençol, muro.

A opção derivou de quem iria executar a tarefa. A experiência como chargista político e ilustrador tinha uma característica: o uso do humor. O desenho de humor permite criar imagens-síntese de elementos que originalmente se encontram isolados, diferentes entre si, até contraditórios. Ele permite que esses elementos se juntem e realizem algo que a fotografia e mesmo o desenho dito "sério" dificilmente conseguem fazer. O desenho de humor exige de quem entra em contato com ele uma participação, um esforço de decodificação que acontece quando o que o autor apresenta se encontra com a experiência de quem vê. Essa informação, que existe em estado bruto, desarticulado, é recolhida, elaborada e devolvida sob nova forma. Ao se estabelecer uma cumplicidade, a comunicação foi bem sucedida.

A primeira apresentação foi feita no próprio ministério. As imagens projetadas na parede, ampliadas, coloridas, causaram um impacto enorme no ministro e em sua equipe. A experiência seguinte foi mostrar o audiovisual num bairro da periferia de Bissau. Essa experiência está relatada em detalhe num capítulo do livro *Vivendo e Aprendendo*[2].

No início do ano seguinte, ajudamos a organizar, em Bissau, o Primeiro Encontro de Educadores dos países africanos de expressão portuguesa, com representantes de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e de representantes da FRETILIN, Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente. Nessa ocasião, produzimos um suplemento especial do jornal NÔ PINTCHA3, onde a série de diapositivos foi transformada em história em quadrinhos.

Aproveitem.
Claudius Ceccon
Rio, 13 de outubro de 2017

[2] Paulo Freire, Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira - *Vivendo e Aprendendo*, Experiências do Idac em educação popular – Editora Brasiliense, São Paulo, 1ª. Edição 1980. Ver capítulo 4: "Aprender para viver melhor" e capítulo 5: "Com humor – uma nova linguagem de comunicação social".

Apêndice – Suplemento especial do jornal Nô Pintcha (1977)[3]

NÔ PINTCHA

SUPLEMENTO ESPECIAL

reconstrução

educação

em homenagem ao

1º ENCONTRO DE EDUCADORES

ANGOLA . CABO VERDE .
GUINE BISSAU . MOCAMBIQUE .
S.TOME E PRINCIPE .
FRETILIN

Bissau 15-21 fevereiro 1978

VAMOS TODOS ESTUDAR E CUMPRIR AS RESOLUÇÕES DO III CONGRES

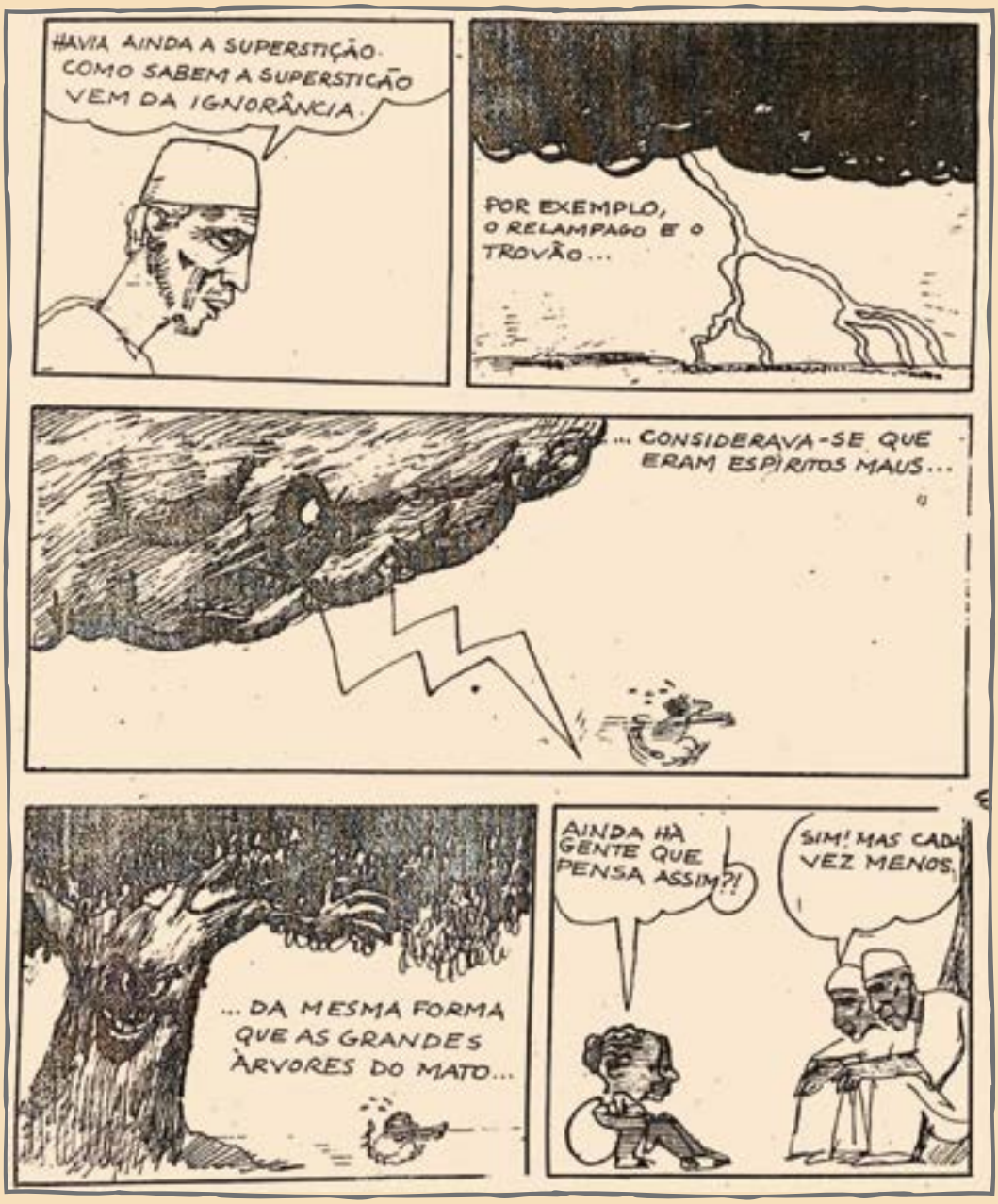
[3] Acervo Claudius Ceccon. Material cedido, nos termos da *Creative Commons Attribution* para uso não comercial pela Movimento.

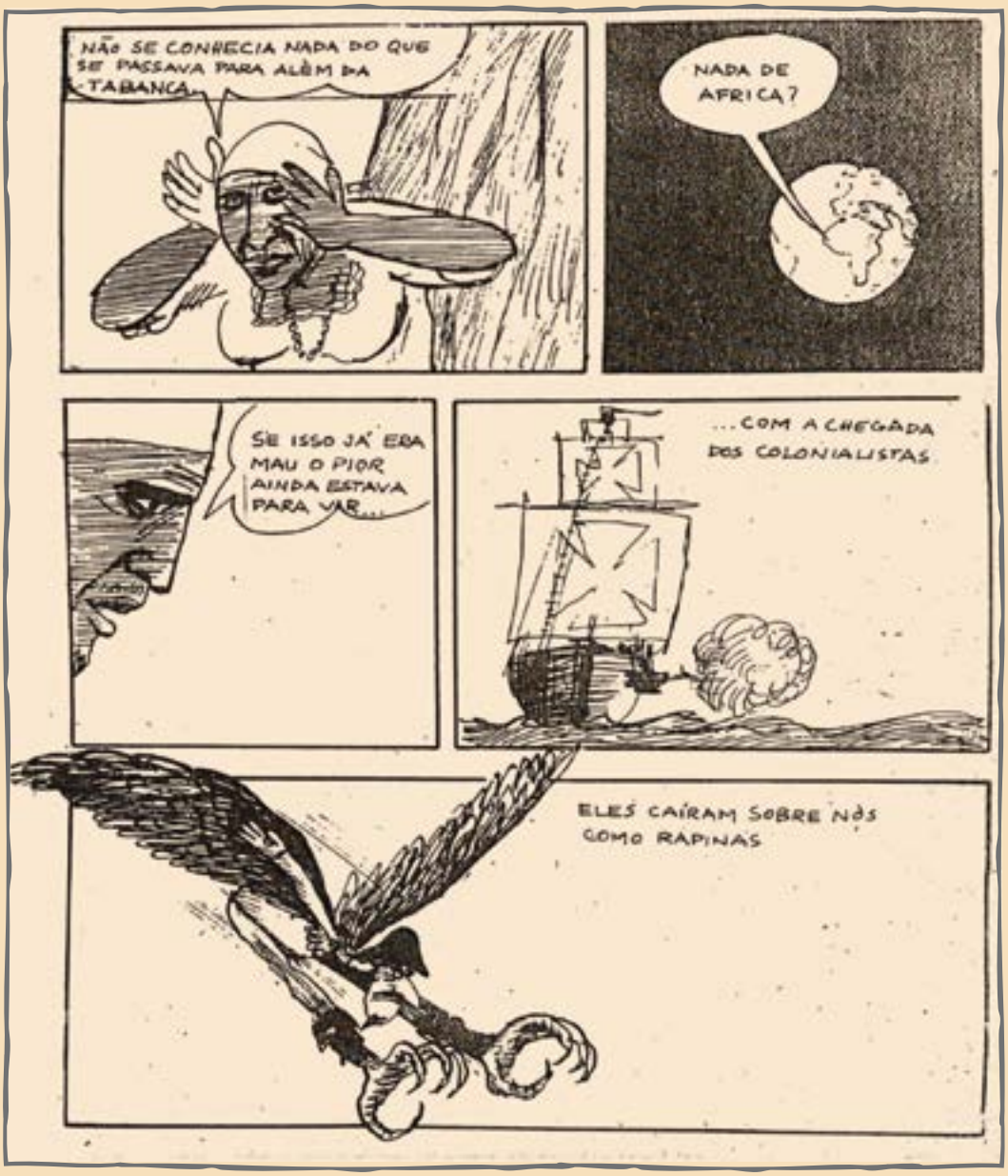
É TUDO, POR HOJE
A NOSSA HISTÓRIA COMEÇA NUMA ESCOLA DA GUINÉ-BISSAU
OLÁ PANSAU! TIVESTE ARITMÉTICA, HOJE?
SIM! E TU TAMBÉM, SUPONHO?!
APRENDEMOS A CONTAR QUANTAS BOLANHAS DE ARROZ PRECISAMOS PLANTAR PARA TERMOS O QUE METER FRITO "BUKO" DURANTE TODO O ANO.
A NOSSA LIÇÃO DE ARITMÉTICA FALOU DO PALUDISMO... QUANTOS MOSQUITOS NASCEM DE CADA VEZ... É INCRÍVEL COMO ELES SE MULTIPLICAM!
E AGORA, O NOSSO TRABALHO PARA CASA É CONTAR QUANTOS PÂNTANOS HÁ À VOLTA DA TABANCA. DEPOIS VAMOS CONVIDAR AS PESSOAS A ACABAR COM ELES.
O MEU PROFESSOR DISSE-ME QUE ANTIGAMENTE ERA DIFERENTE
HOMEM-GRANDE CONTA-NOS COMO ERA ANTIGAMENTE

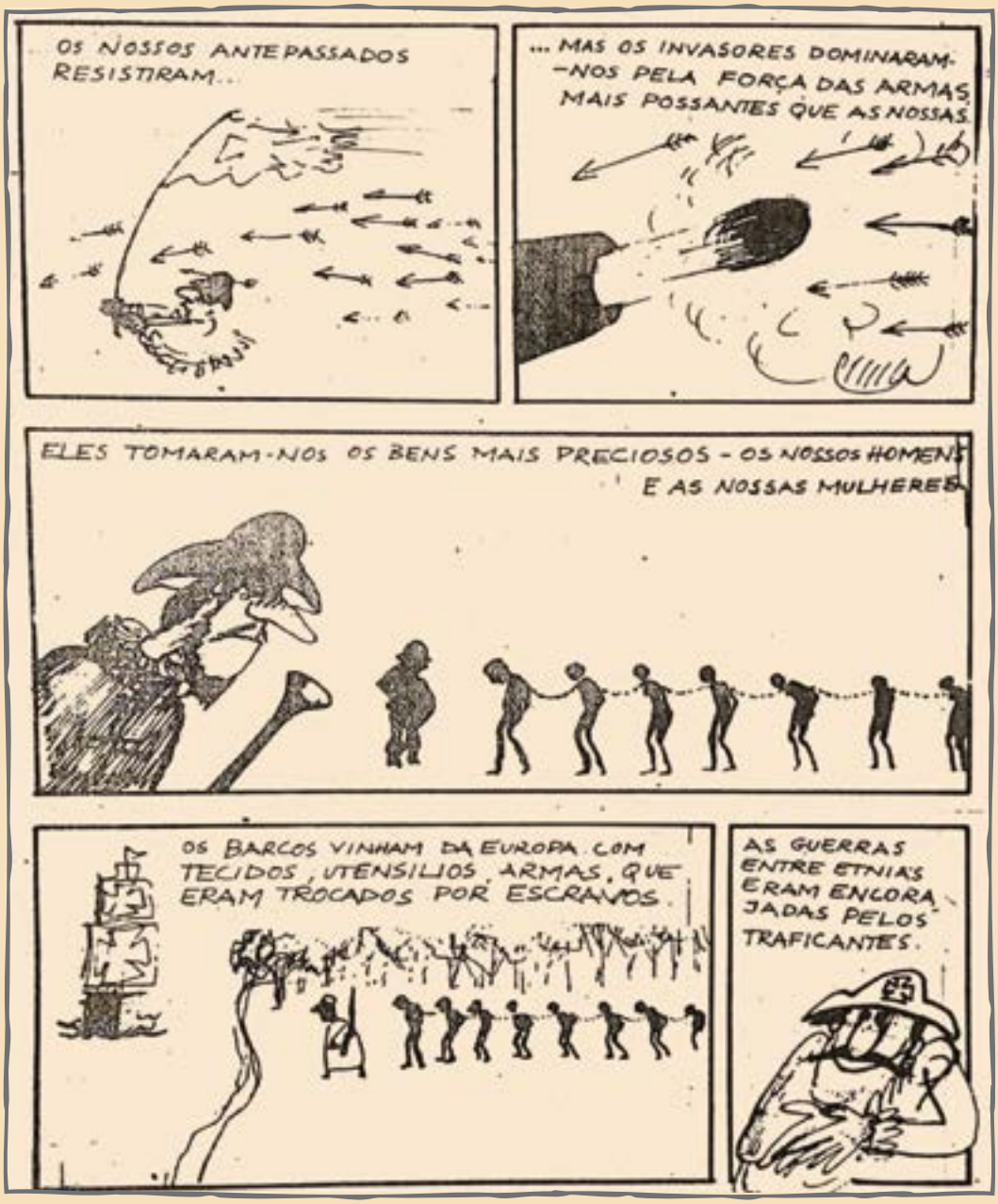
ANTES DA CHEGADA DOS COLONIALISTAS?
POIS BEM, NA AFRICA PRÈ-COLONIAL, NÃO HAVIA DOUTORES, NEM DIPLOMAS, PORQUE NÃO HAVIA ESCOLAS
ENTÃO NÃO SE APRENDIA NADA?!
NÃO HAVIA VERDADEIRAMENTE ESCOLAS, MAS APRENDIAM-SE MUITAS COISAS
APRENDIA-SE A PLANTAR...
APRENDIAM-SE AS COISAS ÚTEIS..
CADA ADULTO ERA UM PROFESSOR
E AQUELE QUE NÃO ESTIVESSE ATENTO NA PRIMEIRA VEZ ESTARIA NA SEGUNDA.

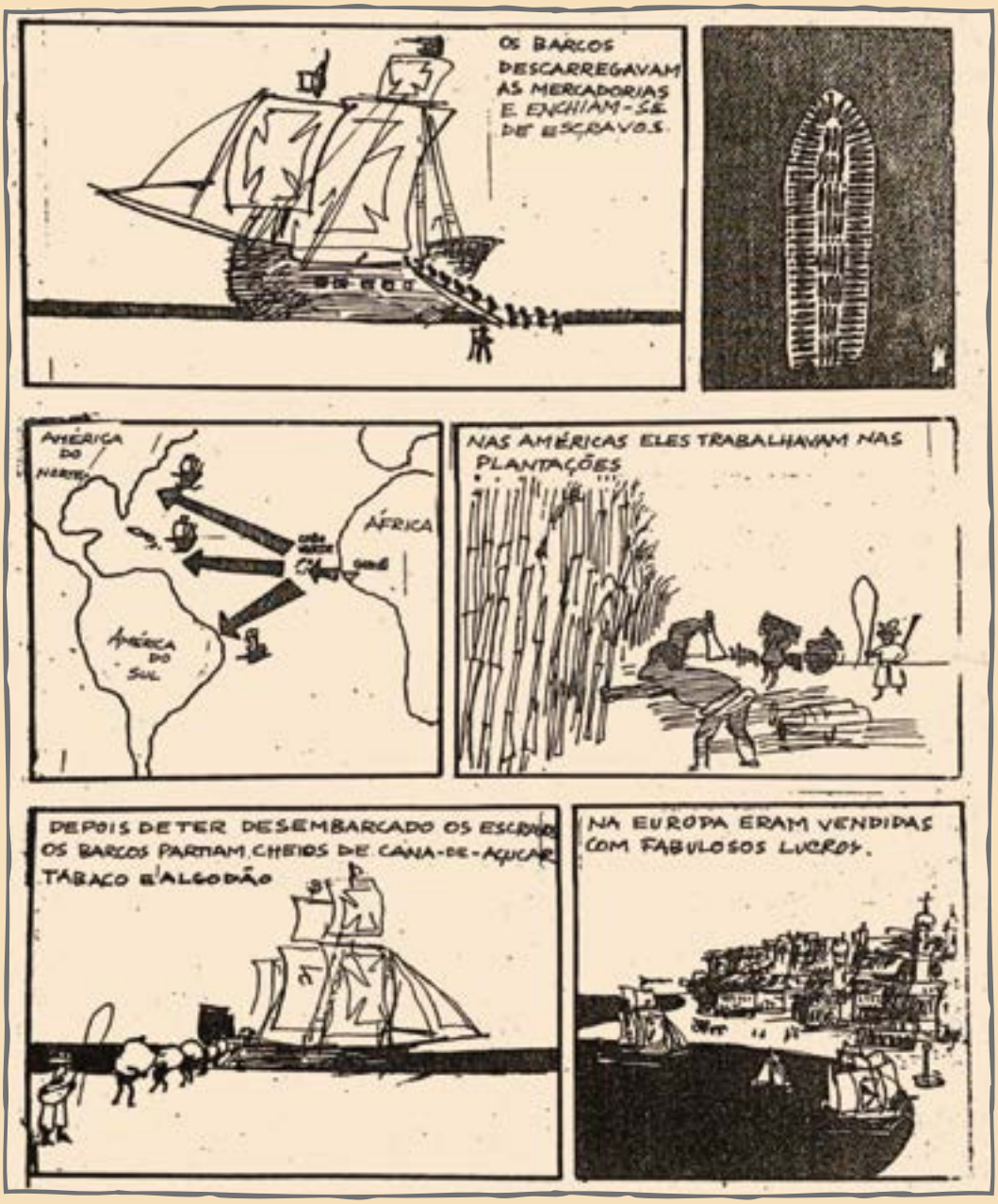
APRENDIA-SE TUDO O QUE ERA NECESSARIO À VIDA DE TODOS OS DIAS.
CONTAVA-SE, CANTAVA-SE E DANÇAVA-SE A NOSSA HISTÓRIA
A ESCOLA E A VIDA ERAM A MESMA COISA - TRABALHO E EDUCAÇÃO NÃO ERAM DUAS COISAS SEPARADAS.

ENTÃO ERA BEM INTERESSANTE NOS VELHOS TEMPOS
HAVIA COISAS BOAS E MÁS
PARA NÓS MULHERES, NÃO ERA BOM
A MULHER ERA CONSIDERADA INFERIOR AO HOMEM
... ELA ERA EXPLORADA.
O QUE É QUE VOS FAZ RIR?
ISSO NÃO MUDOU MUITO...
ESTÁ EM VIAS DE MUDAR.

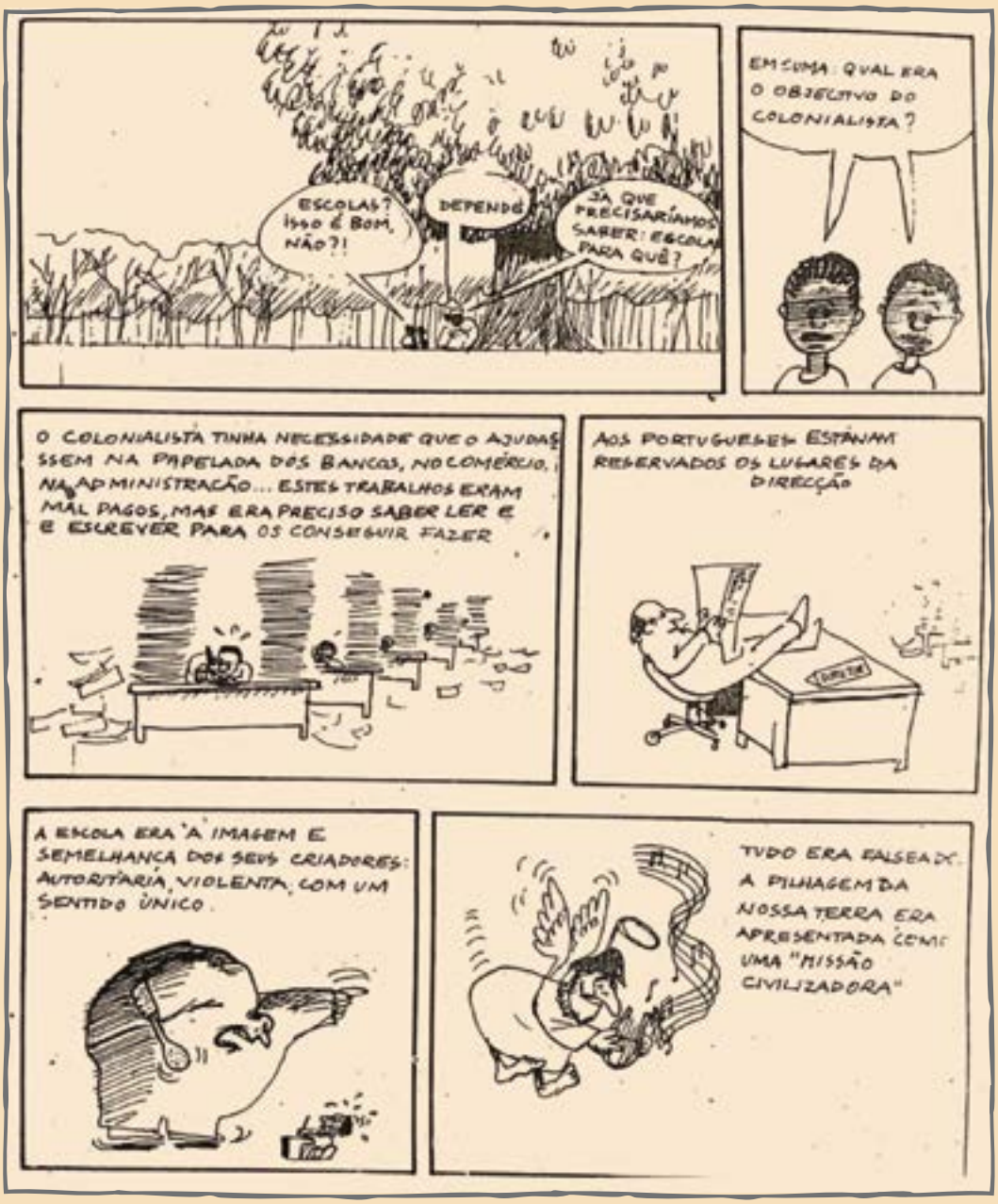

HAVIA AINDA A SUPERSTIÇÃO. COMO SABEM A SUPERSTIÇÃO VEM DA IGNORÂNCIA.
POR EXEMPLO, O RELAMPAGO E O TROVÃO...
... CONSIDERAVA-SE QUE ERAM ESPIRITOS MAUS...
... DA MESMA FORMA QUE AS GRANDES ÀRVORES DO MATO...
AINDA HÀ GENTE QUE PENSA ASSIM?!
SIM! MAS CADA VEZ MENOS.


NÃO SE CONHECIA NADA DO QUE SE PASSAVA PARA ALÉM DA TABANCA
NADA DE AFRICA?
SE ISSO JÁ ERA MAU O PIOR AINDA ESTAVA PARA VIR...
...COM A CHEGADA DOS COLONIALISTAS
ELES CAÍRAM SOBRE NÓS COMO RAPINAS

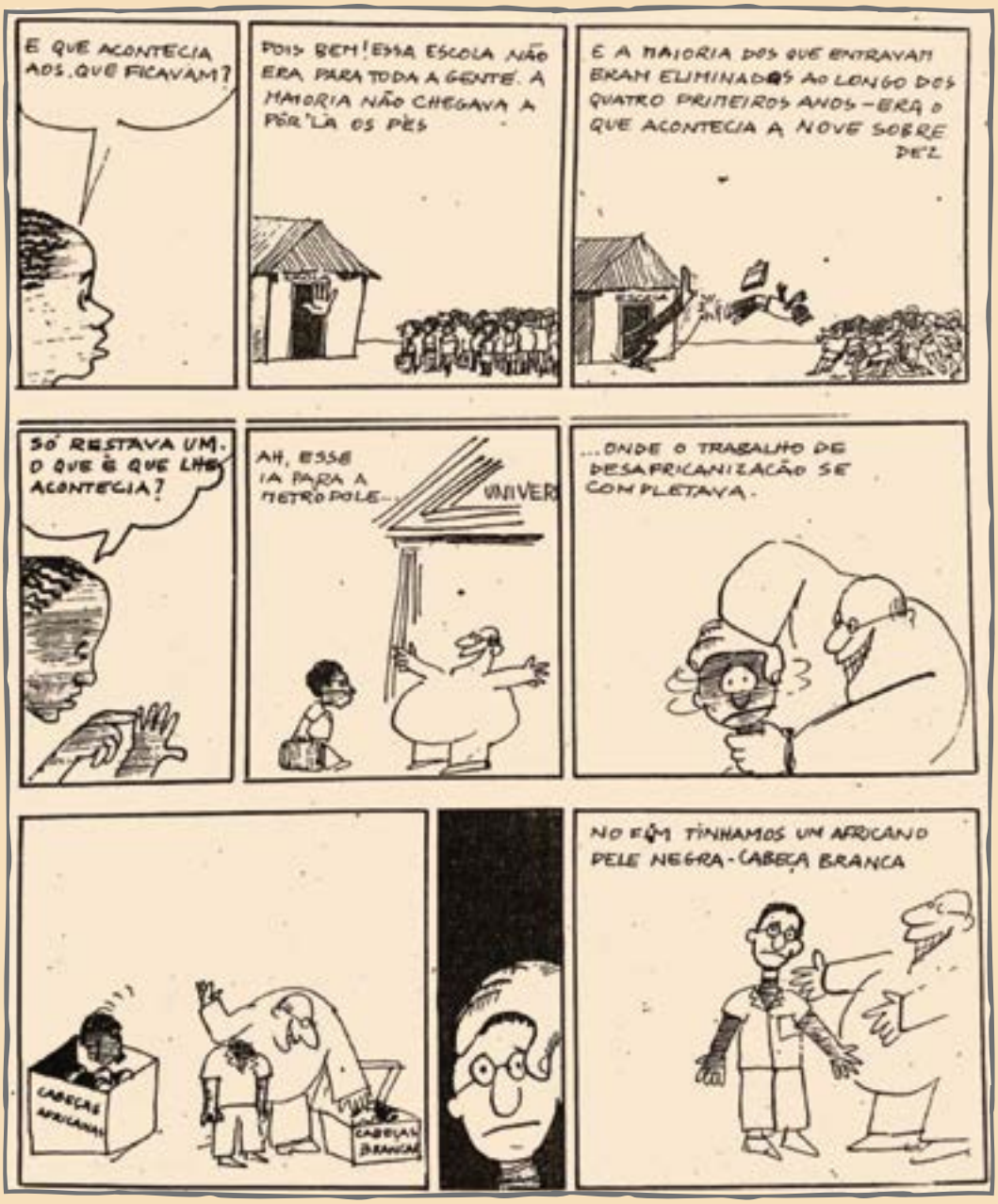

OS NOSSOS ANTEPASSADOS RESISTIRAM...
... MAS OS INVASORES DOMINARAM-NOS PELA FORÇA DAS ARMAS MAIS POSSANTES QUE AS NOSSAS.
ELES TOMARAM-NOS OS BENS MAIS PRECIOSOS - OS NOSSOS HOMENS E AS NOSSAS MULHERES.
OS BARCOS VINHAM DA EUROPA COM TECIDOS, UTENSILIOS, ARMAS, QUE ERAM TROCADOS POR ESCRAVOS.
AS GUERRAS ENTRE ETNIAS ERAM ENCORAJADAS PELOS TRAFICANTES.

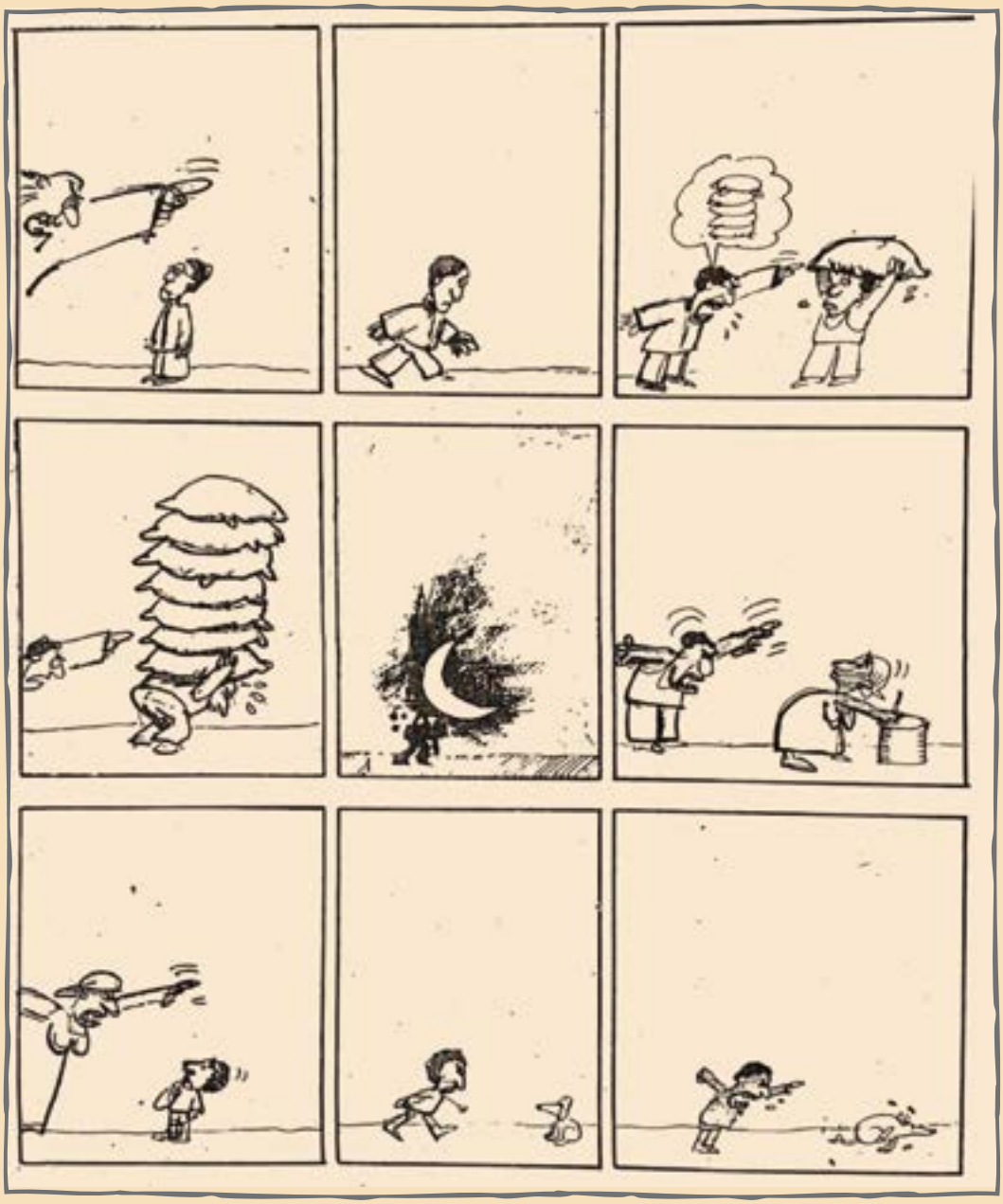

OS BARCOS DESCARREGAVAM AS MERCADORIAS E ENCHIAM-SE DE ESCRAVOS.
AMÉRICA DO NORTE
ÁFRICA
AMÉRICA DO SUL
NAS AMÉRICAS ELES TRABALHAVAM NAS PLANTAÇÕES
DEPOIS DE TER DESEMBARCADO OS ESCRAVOS OS BARCOS PARTIAM CHEIOS DE CANA-DE-AÇUCAR TABACO E ALGODÃO
NA EUROPA ERAM VENDIDAS COM FABULOSOS LUCROS.

ESTOU A TOPAR À COISA! ELES TROCAVAM OS TECIDOS POR ESCRAVOS OS ESCRAVOS POR ALGODÃO COM O QUAL ELES FAZIAM NOVOS TECIDOS
E TUDO RECOMEÇAVA!
É ISSO MESMO
E DURANTE ESSE TEMPO QUE SE PASSAVA NA GUINÉ?
TRABALHAVA-SE COMO CRIADO...
OU NA CONSTRUÇÃO DE FORTIFICAÇÕES...
...DE IGREJAS...
...E DE ESCOLAS.


ESCOLAS? Isso é bom, não?!
DEPENDE
JÁ QUE PRECISARÍAMOS SABER: ESCOLA PARA QUÊ?
EM SUMA: QUAL ERA O OBJECTIVO DO COLONIALISTA?
O COLONIALISTA TINHA NECESSIDADE QUE O AJUDASSEM NA PAPELADA DOS BANCOS, NO COMÉRCIO, NA ADMINISTRAÇÃO... ESTES TRABALHOS ERAM MAL PAGOS, MAS ERA PRECISO SABER LER E ESCREVER PARA OS CONSEGUIR FAZER
AOS PORTUGUESES ESTAVAM RESERVADOS OS LUGARES DA DIRECÇÃO
DIRETOR
A ESCOLA ERA À IMAGEM E SEMELHANÇA DOS SEUS CRIADORES: AUTORITÁRIA, VIOLENTA, COM UM SENTIDO ÚNICO.
TUDO ERA FALSEADO. A PILHAGEM DA NOSSA TERRA ERA APRESENTADA COMO UMA "MISSÃO CIVILIZADORA"

AS IDEIAS IMPOSTAS ACABAVAM POR ENTRAR NA CABEÇA DAS PESSOAS.
ERA A COLONIZAÇÃO DAS MENTES
MAS HAVIA AQUELES QUE RESISTIAM, QUE CONSPIRAVAM COM VISTA À LIBERTAÇÃO DA SUA TERRA


E QUE ACONTECIA AOS QUE FICAVAM?
POIS BEM! ESSA ESCOLA NÃO ERA PARA TODA A GENTE. A MAIORIA NÃO CHEGAVA A PÔR-LA OS PÉS
E A MAIORIA DOS QUE ENTRAVAM ERAM ELIMINADOS AO LONGO DOS QUATRO PRIMEIROS ANOS — ERA O QUE ACONTECIA A NOVE SOBRE DEZ
SÓ RESTAVA UM. O QUE É QUE LHE ACONTECIA?
AH, ESSE IA PARA A METRÓPOLE...
UNIVER
...ONDE O TRABALHO DE DESAFRICANIZAÇÃO SE COMPLETAVA.
CABEÇAS AFRICANAS
CABEÇAS BRANCAS
NO FIM TÍNHAMOS UM AFRICANO PELE NEGRA - CABEÇA BRANCA

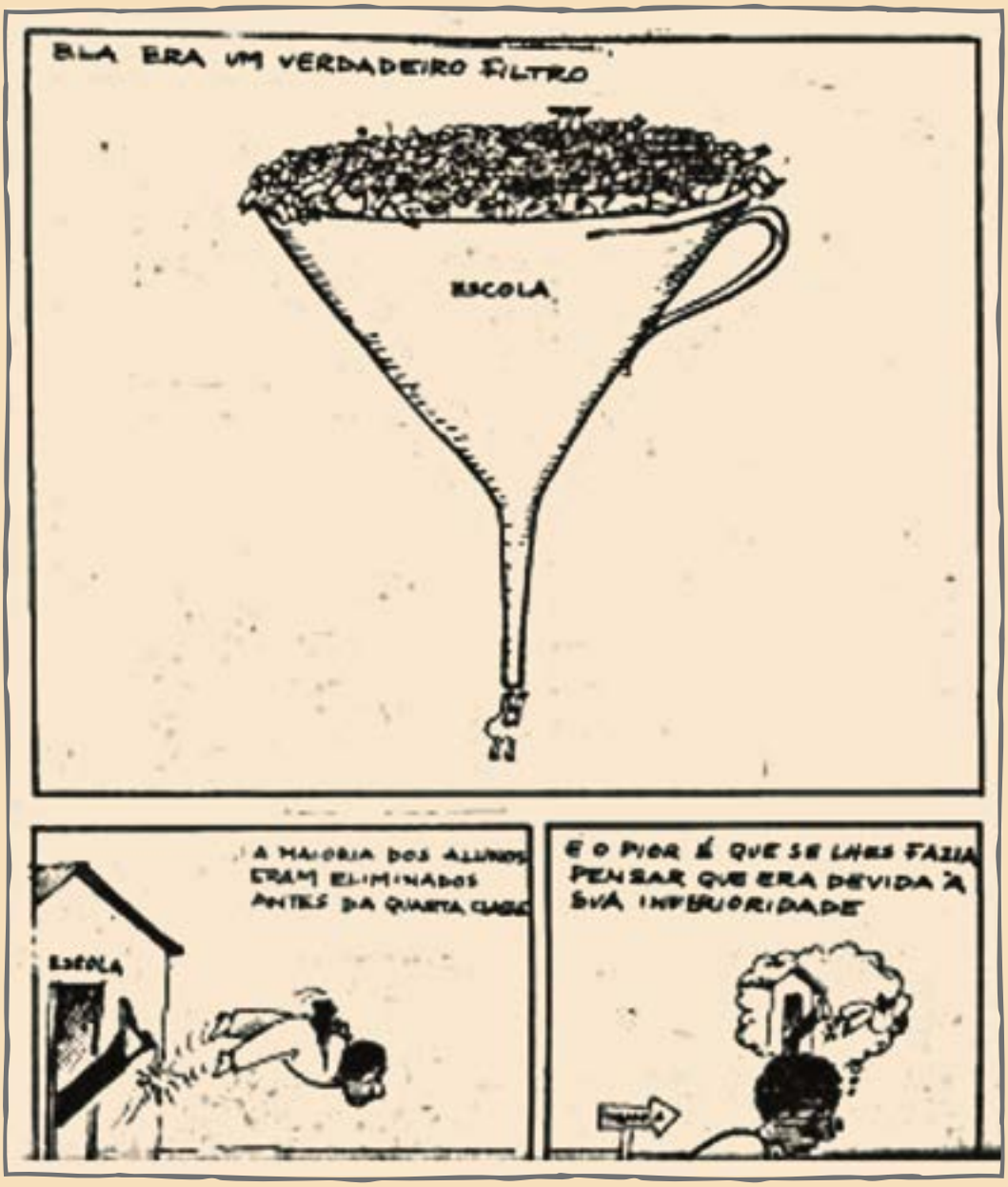


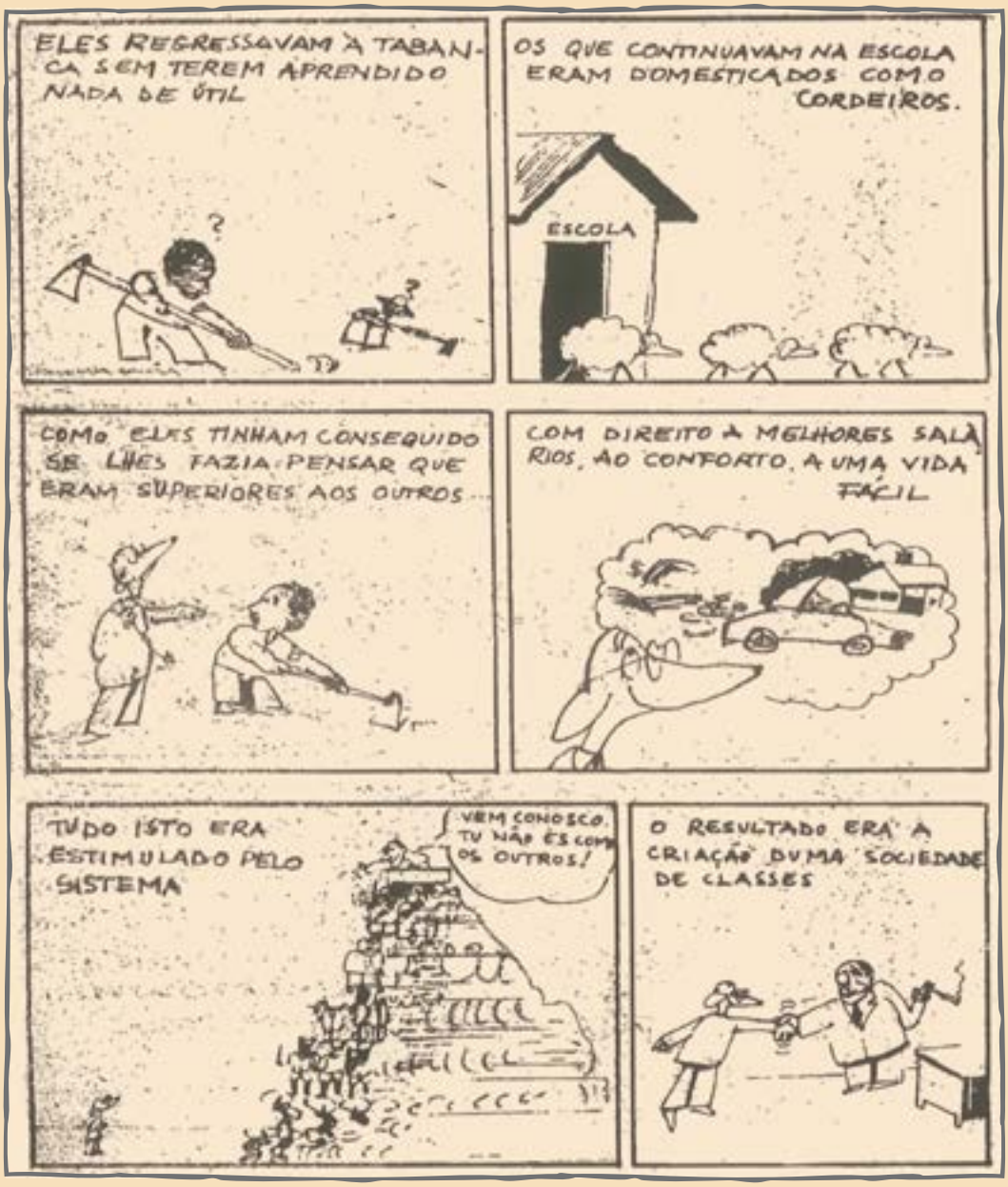
ERA ESTA A SOCIEDADE COLONIAL - OS RICOS EM CIMA...
GOVERNO COLONIAL
EXÉRCITO DE OCUPAÇÃO
COMERCIANTES, ALTOS FUNCIONÁRIOS
QUADROS MÉDIOS
A POLÍCIA
O POVO
... O POVO EM BAIXO.
O POVO EXPLORADO NUNCA DEIXOU DE RESISTIR
FOI AMÍLCAR CABRAL QUE MELHOR O COMPREENDEU

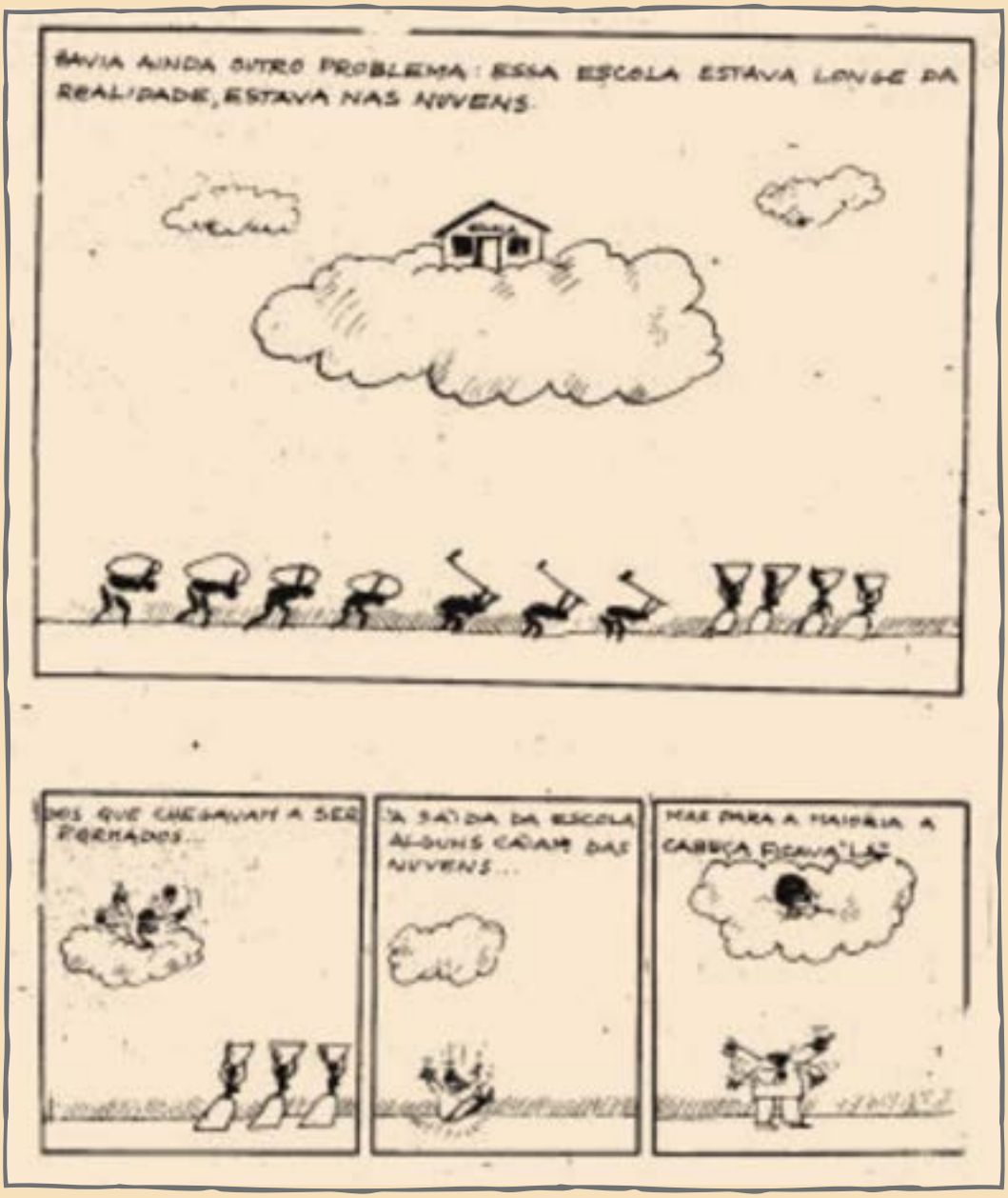
P.A.I.G.C.
O PAIGC FOI O HERDEIRO DAS LUTAS DE RESISTÊNCIA DOS NOSSOS ANTEPASSADOS
ONZE ANOS DE LUTA ARMADA LEVARAM O NOSSO POVO À VITÓRIA. O INVASOR FOI EXPULSO.
A LUTA FOI LONGA E DURA, MAS NÃO FOI NECESSÁRIO ESPERAR PELA VICTORIA FINAL PARA SE COMEÇAR À CRIAR A VIDA NOVA
A NOVA ESCOLA NASCEU DA LUTA, APESAR DE TODAS AS AMEAÇAS DO INIMIGO

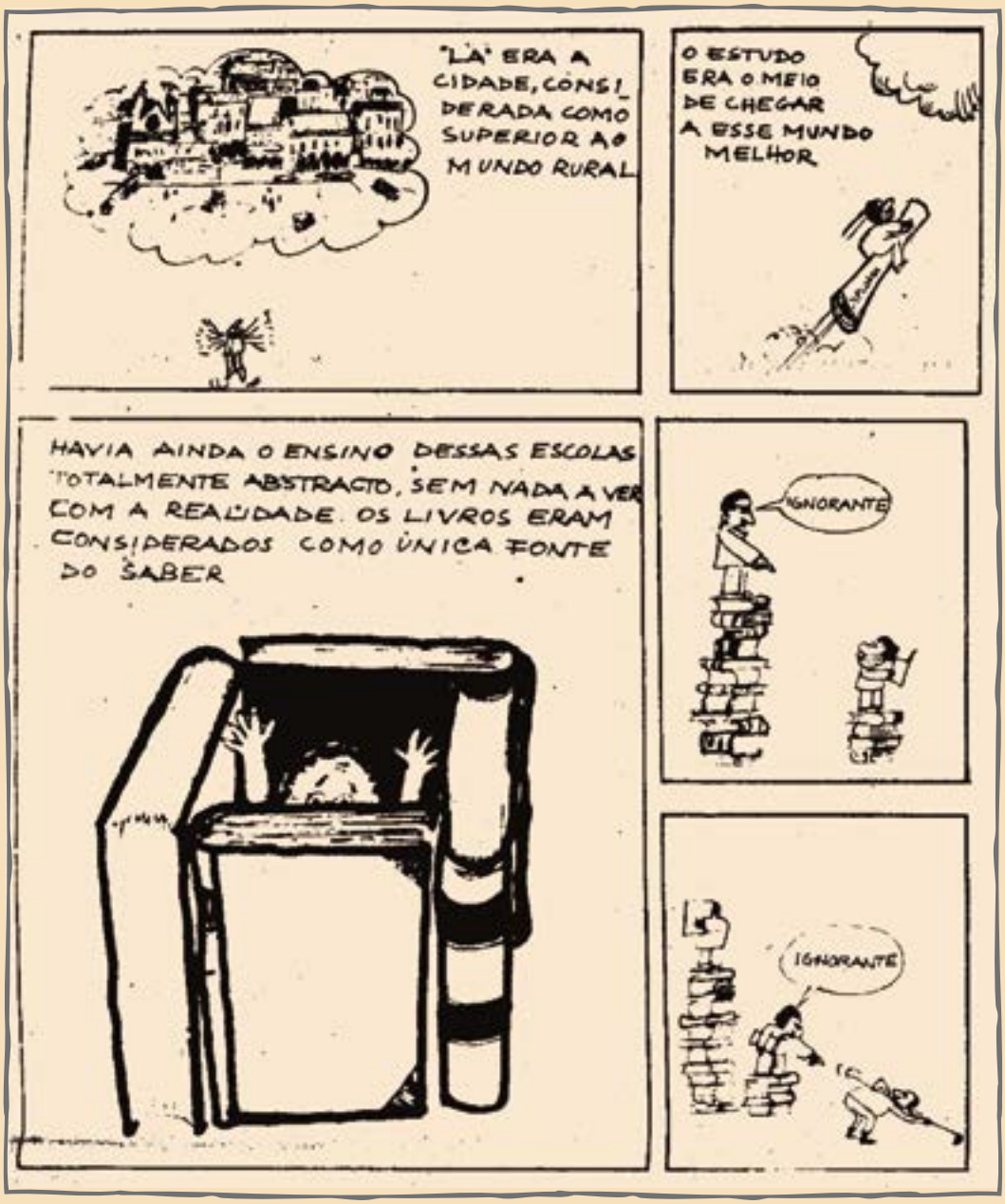
PRIMEIRA LIÇÃO
APRENDER A SOBREVIVER
APRENDER A PLANTAR FAZIA PARTE DA LUTA
NÓS ESTUDAVAMOS O NOSSO POVO, A NOSSA LUTA DE LIBERTAÇÃO, O NOSSO PARTIDO
estudo
trabalho
luta
OS TEMPOS DA MULHER INFERIOR FORAM ULTRAPASSADOS
O MATO OUTRORA TEMIDO, TORNOU-SE UM TERRENO FAMILIAR, NOSSO ALIADO. ONDE CONSTRUÍMOS ESCOLAS HOSPITAIS, OS ARMAZENS DO POVO E ONDE CONSEGUIMOS PREPARAR A LIBERTAÇÃO TOTAL DA NOSSA TERRA.

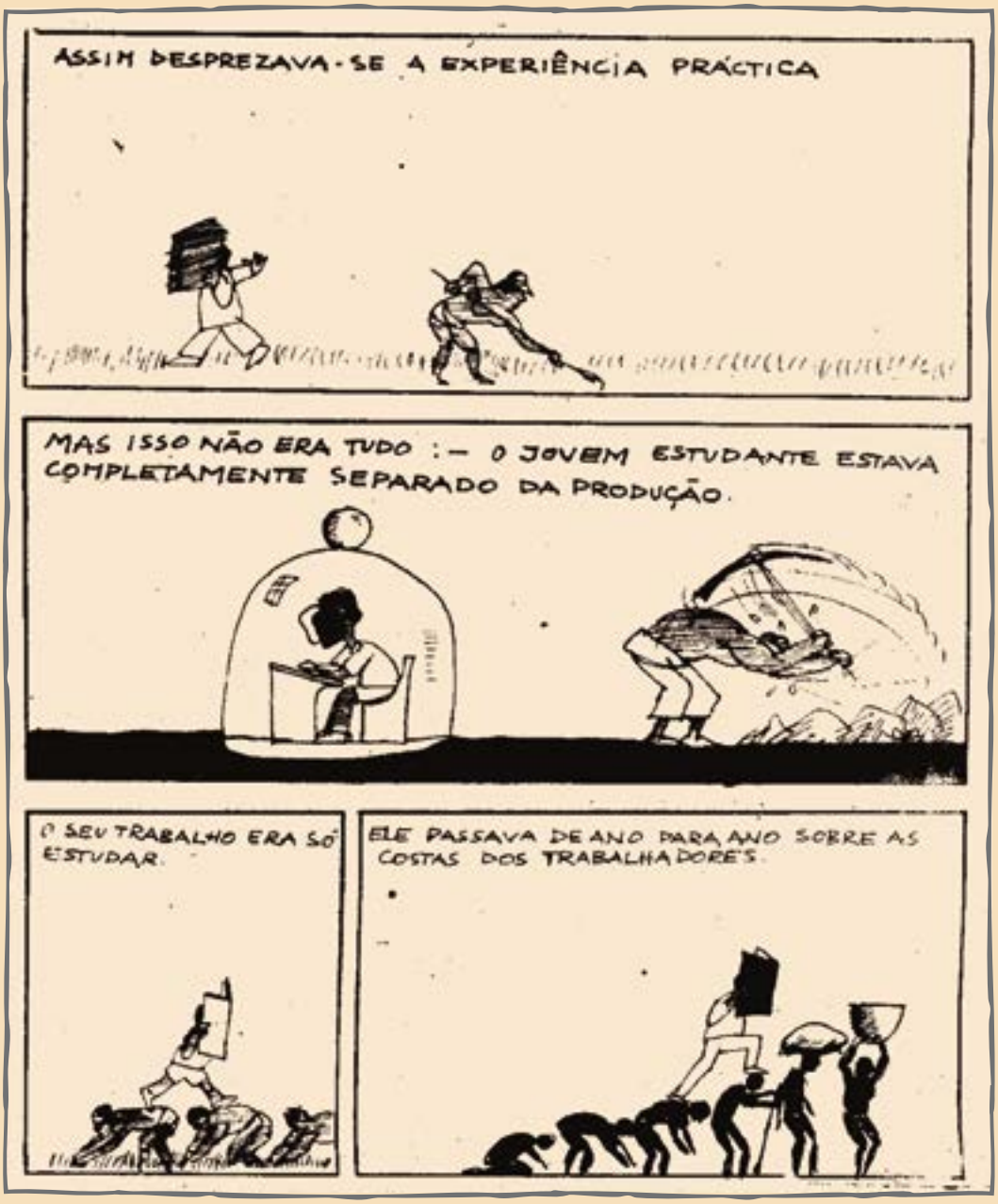
ATÉ CONSEGUIRMOS A LIBERTAÇÃO TOTAL DA NOSSA TERRA
MAS HÁ AINDA MUITAS COISAS A FAZER - E SOMOS NÓS QUE TEMOS QUE FAZER.
A LUTA ESTÁ HOJE NUMA NOVA FASE
OS COLONIALISTAS TIVERAM QUE PARTIR, MAS DEIXARAM-NOS COM MUITOS PROBLEMAS
VEJAMOS POR EXEMPLO QUAIS SÃO OS PROBLEMAS DA ESCOLA

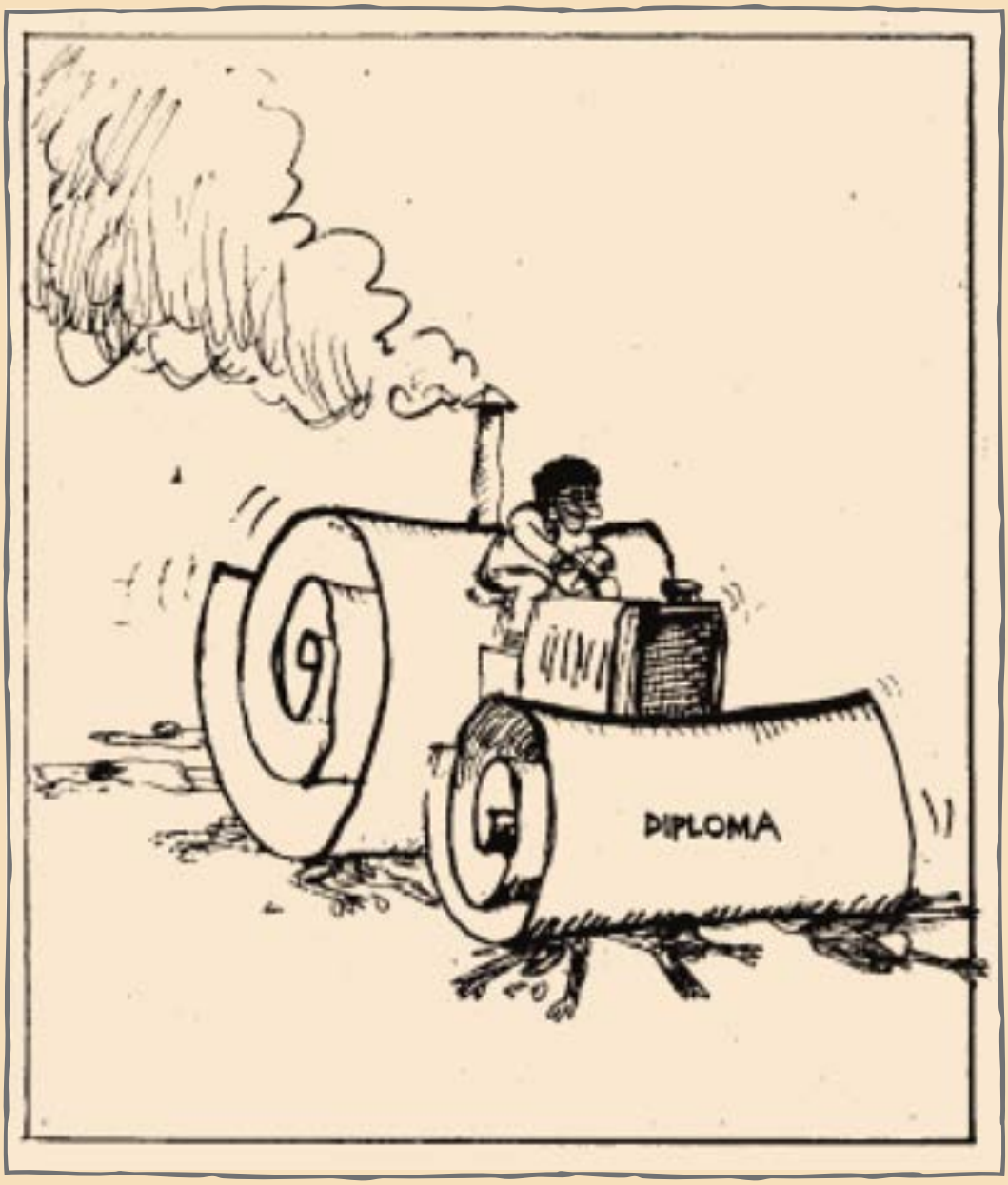

ELA ERA UM VERDADEIRO FILTRO
ESCOLA
A MAIORIA DOS ALUNOS ERAM ELIMINADOS ANTES DA QUARTA CLASSE
ESCOLA
E O PIOR É QUE SE LHES FAZIA PENSAR QUE ERA DEVIDA À SUA INFERIORIDADE

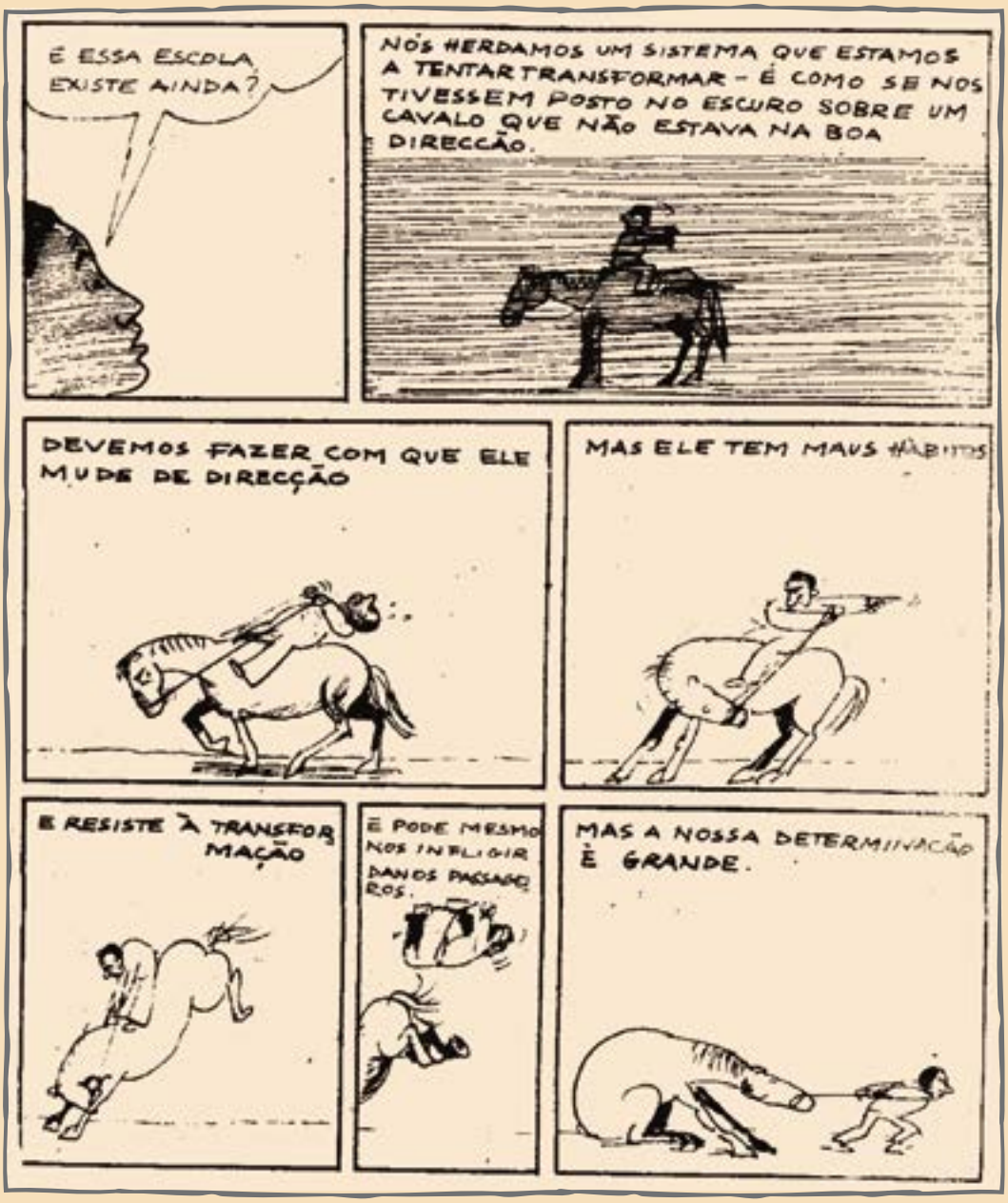

ELES REGRESSAVAM À TABANCA SEM TEREM APRENDIDO NADA DE ÚTIL
OS QUE CONTINUAVAM NA ESCOLA ERAM DOMESTICADOS COMO CORDEIROS.
ESCOLA
COMO ELES TINHAM CONSEGUIDO SE LHES FAZIA PENSAR QUE ERAM SUPERIORES AOS OUTROS...
COM DIREITO À MELHORES SALÁRIOS, AO CONFORTO, A UMA VIDA FÁCIL
TUDO ISTO ERA ESTIMULADO PELO SISTEMA
VEM CONOSCO. TU NÃO ÉS COMO OS OUTROS!
O RESULTADO ERA A CRIAÇÃO DUMA SOCIEDADE DE CLASSES

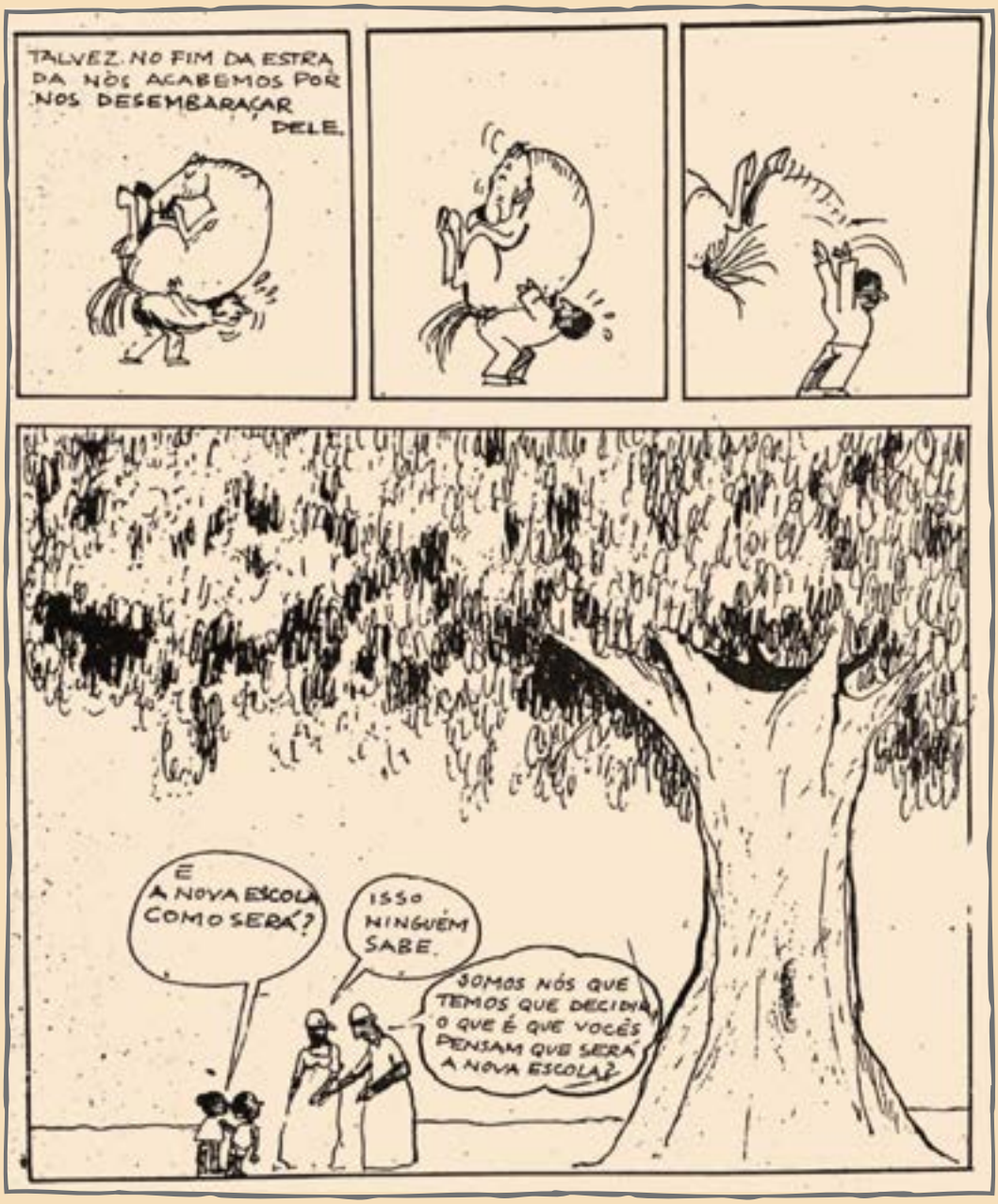

HAVIA AINDA OUTRO PROBLEMA: ESSA ESCOLA ESTAVA LONGE DA REALIDADE, ESTAVA NAS NUVENS.
OS QUE CHEGAVAM A SER FORMADOS...
À SAÍDA DA ESCOLA ALGUNS CAÍAM DAS NUVENS...
MAS PARA A MAIORIA A CABEÇA FICAVA LÁ


"LÁ" ERA A CIDADE, CONSIDERADA COMO SUPERIOR AO MUNDO RURAL
O ESTUDO ERA O MEIO DE CHEGAR A ESSE MUNDO MELHOR
HAVIA AINDA O ENSINO DESSAS ESCOLAS TOTALMENTE ABSTRACTO, SEM NADA A VER COM A REALIDADE. OS LIVROS ERAM CONSIDERADOS COMO ÚNICA FONTE DO SABER
IGNORANTE
IGNORANTE


ASSIM DESPREZAVA-SE A EXPERIÊNCIA PRÁCTICA
MAS ISSO NÃO ERA TUDO :— O JOVEM ESTUDANTE ESTAVA COMPLETAMENTE SEPARADO DA PRODUÇÃO.
O SEU TRABALHO ERA SÓ ESTUDAR.
ELE PASSAVA DE ANO PARA ANO SOBRE AS COSTAS DOS TRABALHADORES.


DIPLOMA


É ESSA ESCOLA EXISTE AINDA?
NÓS HERDAMOS UM SISTEMA QUE ESTAMOS A TENTAR TRANSFORMAR - É COMO SE NOS TIVESSEM POSTO NO ESCURO SOBRE UM CAVALO QUE NÃO ESTAVA NA BOA DIRECÇÃO.
DEVEMOS FAZER COM QUE ELE MUDE DE DIRECÇÃO
MAS ELE TEM MAUS HÁBITOS
E RESISTE À TRANSFORMAÇÃO
E PODE MESMO NOS INFLIGIR DANOS PASSAGEIROS.
MAS A NOSSA DETERMINAÇÃO É GRANDE.


TALVEZ. NO FIM DA ESTRADA NÓS ACABEMOS POR NOS DESEMBARAÇAR DELE.
E A NOVA ESCOLA COMO SERÁ?
ISSO NINGUÉM SABE.
SOMOS NÓS QUE TEMOS QUE DECIDIR. O QUE É QUE VOCÊS PENSAM QUE SERÁ A NOVA ESCOLA?

BEM, EU PENSO QUE...
ESPERA, VOU CHAMAR OS OUTROS

O que chamamos de práxis?

Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

> Ninguém educa ninguém,
> ninguém educa a si mesmo,
> os homens se educam entre
> si mediatizados pelo mundo.
>
> (Paulo Freire, 1987)

No texto "Educação, escola e aprendizagem" você pôde refletir melhor sobre as relações entre o aprendizado e a escola ao longo da vida. O autor destacou esta relação tão íntima de aprender como exercício relacional e de experimentação. Neste capítulo vamos voltar a pensar sobre isto, mas tentando nos aproximar mais de outra dimensão importante para nosso aprendizado e para nossa forma de agir no mundo: a reflexão. E para compreender melhor os desafios de refletir, nada melhor do que reler a epígrafe desse texto.

Você já parou para pensar que, mesmo sendo seres humanos e nos caracterizando como tal por nossa capacidade de reflexão, muitas vezes aprendemos a agir de determinada maneira, mas nem sempre conseguimos pensar sobre esta ação ou mesmo agir de uma maneira diferente? Uma das expressões disso pode se dar, por exemplo, no nosso trabalho. Algo semelhante àquelas imagens repetitivas encenadas por Charles Chaplin no filme **Tempos modernos**, que tão bem manifesta a alienação – ou essa dificuldade de refletir – no trabalho.

Você já se percebeu repetindo procedimentos no seu trabalho de forma mecânica? Já parou para pensar se isso é comum e se ocorre com todos os profissionais?

As sociedades capitalistas têm como característica a especialização do trabalho para a ampliação do processo produtivo e do lucro. Com isso, uma das marcas destas sociedades tem sido a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Estamos falando do fato de que, nestas

Para saber mais

Sobre o filme *Tempos modernos*

Título: *Modern Times* (Original)
Ano produção: 1936
Dirigido por: Charles Chaplin
Tempos modernos retrata a vida urbana nos Estados Unidos nos anos 1930, imediatamente após a crise de 1929, quando a depressão atingiu toda sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome. O filme caracteriza a vida na sociedade industrial que tinha como ênfase a produção baseada no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. É uma crítica à modernidade e ao capitalismo representado pelo modelo de industrialização, em que o operário é engolido pelo poder do capital e perseguido por suas ideias 'subversivas'. Neste trecho, Charles Chaplin transforma o ato de apertar parafusos em uma expressão de crítica e humor. Um gesto do dia a dia trazido para o contexto de uma coreografia – em uma repetição dele, por exemplo, – ganha um sentido expressivo.

Adaptado de: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=181>

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis>

sociedades, alguns seres humanos foram designados como os que 'pensam' e outros como os que recebem as orientações destes que pensam, e 'fazem'. Assim, a divisão entre trabalho manual e intelectual estabelece o que é mais valorizado socialmente, o que determina, por exemplo, diferentes salários e condições de trabalho que terão os trabalhadores.

Ao refletir sobre esta divisão do trabalho, podemos pensar também sobre o papel das instituições de ensino. Ou seja, a divisão da sociedade em classes sociais também se expressa na divisão social do trabalho e nas escolas. Por exemplo, a realização de cursos técnicos, em geral, prioriza os conhecimentos relativos ao próprio fazer no trabalho, certa ideia de trabalho manual ou 'técnico'. Já os cursos universitários tendem a priorizar a preparação para o trabalho intelectual. Esta diferença não se expressa somente com relação ao tipo das instituições de ensino

Para refletir

Não por acaso dissemos que 'em geral' há esta divisão entre os cursos técnicos e universitários, pois é importante lembrar que, dependendo da área do conhecimento, mesmo na formação universitária, haverá maior ou menor ênfase no trabalho intelectual ou no trabalho manual. Por exemplo, os cursos universitários da área da saúde, considerando sua ênfase prática e a necessária aplicação de técnicas e procedimentos, também se configuram como cursos com ênfase na execução do trabalho e, não necessariamente, segundo bases e fundamentos científicos do trabalho. Mas estas técnicas e procedimentos também não devem ter fundamentação? Neste caso, é importante considerar, assim, que a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual têm origens anteriores à da própria constituição das escolas e universidades como as conhecemos atualmente.

(escolas técnicas ou universidades), mas também ao público que consegue acessar e até mesmo permanecer nestas instituições.

Em sua opinião, o trabalho em saúde seria um trabalho manual ou intelectual? Alguns profissionais realizam mais o trabalho manual e outros o trabalho intelectual? Esta diferença ocorre apenas entre técnicos e profissionais com escolaridade de nível superior? Há consequências desta divisão do trabalho para o cuidado da população?

O trabalho, como ação que caracteriza a própria natureza humana, é uma atividade complexa. Exige de nós experimentação, reflexão e aprendizado constantes. Lembra que no capítulo "Educação, escola e aprendizagem" discutimos que esta relação é fundamental para o nosso aprendizado? Se assim considerarmos, o trabalho é uma atividade humana que integra ambas as dimensões: manual e intelectual, ação e reflexão. Concorda?

Bom... a priori tendemos a concordar com essa afirmação, mas não podemos esquecer que também é uma marca de sociedades desiguais como a nossa a negação do trabalho como um lugar criativo ou passível de transformações pelos trabalhadores. Ficamos, durante boa parte do tempo, submetidos a normas e regras que restringem a maneira como realizamos nosso trabalho. Em geral, um pequeno grupo de pessoas é responsável por coordenar como deve ser desenvolvida uma determinada ação e como os outros trabalhadores devem agir. Além disso, a falta de uma estabilidade maior no emprego, muito comum atualmente, não nos dá segurança para experimentarmos desenvolver nossas atividades de forma diferente, em função de possíveis dificuldades nossas ou dos usuários. Você já parou para pensar que muitas vezes recebemos regras ou imposições ao nosso trabalho que não fazem muito sentido? E, ainda assim, muitas vezes, sequer questionamos – por diversos motivos – o porquê destas regras.

O trabalho realizado desta maneira, sem maiores possibilidades para refletirmos e mudarmos o que fazemos, nos restringe. Realizar o trabalho desta forma é problemático para nossa existência e para a humanidade em qualquer área de atuação, mas, em áreas sociais como a saúde, é ainda mais.

Por exemplo, por mais que algumas vezes os problemas de saúde das pessoas sejam os mesmos, a forma como cada um manifesta estes problemas, a relação entre eles e a forma de viver demandam dos profissionais de saúde um planejamento terapêutico que vai muito além do que está previsto em cada protocolo. A atuação do trabalhador é, portanto, singular e exige que ele pense sobre o seu fazer. Para construir o trabalho e, mais especificamente, o trabalho em saúde de outra forma, precisaríamos modificar vários aspectos em nossa sociedade, sobretudo a relação entre o trabalho e os modos de produzir. Assim, ao mesmo tempo em que afirmamos isso, pensamos que um aspecto fundamental para a transformação das relações é o da organização coletiva. Assim, espaços como as reuniões de equipe, ainda que insuficientes para modificar o contexto que marca os desafios de atuar na saúde, podem ser fundamentais para discutir os casos e o processo de trabalho e, com isso, refletirmos juntos.

Pode parecer óbvio, mas é importante reafirmar que todos os trabalhadores devem participar e trocar experiências e saberes nestes espaços. Para que cumpram sua função, os encontros devem ser construídos para viabilizar a integração entre a teoria e a prática. Quanto mais nos apropriarmos desta integração, mais próximos estaremos de compreender como se constroem o trabalho manual e o trabalho intelectual na nossa sociedade e em nossa área de atuação. Este seria, embora insuficiente, um passo importante para pensarmos a superação desta 'oposição'. Ou seja, tomar consciência dessas contradições, ou dos desafios que fazem parte da nossa realidade como sujeitos históricos. Esse recurso pode ajudar na participação de todos, sobretudo nos métodos de planejamento e tomada de decisões que, usualmente, ficam mais centralizadas em alguns trabalhadores (os que estão mais voltados para o trabalho intelectual).

Para Paulo Freire, a possibilidade de construirmos a nossa capaci-dade de fazer ou agir de forma reflexiva se dá com base na práxis. A práxis, que é uma palavra diferente mas muito importante para todos nós, educadores, é um caminho a ser construído. Por práxis, entendemos a unidade entre fazer e pensar, ou seja, a própria ação humana de forma consciente. Mas não somente isso. Para Paulo Freire, ela "é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1987, p. 38).

Com essa ideia, podemos pensar que a dimensão da práxis é parte importante para superação do caráter alienado, ou pouco reflexivo, que pode marcar a ação humana e o trabalho que realizamos. Tomar consciência sobre os modos desiguais como vivemos e trabalhamos é fundamental para que possamos compreender a realidade e, juntos, transformá-la.

Certamente, este agir 'praxiológico' é importante para a realização de um trabalho em saúde mais dialógico. Mas é bem mais do que isso. Retomando a frase de Paulo Freire: a práxis "é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (1987, p. 38).

Assim, o caminho proposto pela práxis é o do compromisso com a democratização das relações e a redistribuição de poder, demandando a construção de novas interações dos trabalhadores com o seu trabalho. E por mais que a criação de novos arranjos de gestão, atenção e participação nos serviços de saúde não responda a tudo o que precisamos para modificar a lógica do trabalho em saúde, poderia (ou deveria) ser um bom ponto de partida.

Para aprofundar seus estudos

Se você gostou deste texto e quiser estudar mais sobre a noção de práxis, saiba que o Acervo Paulo Freire disponibiliza na internet todos os livros de Paulo Freire. Estão disponíveis também livros de outros autores que escreveram sobre a educação popular baseados na obra freireana. Um destes livros é *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*, escrito por Carlos Alberto Torres, que discute de forma mais profunda a práxis na educação popular. O livro está disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1628>.

Referência: TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história*: a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1976.

Atividade

No caso específico do trabalho dos agentes e demais trabalhadores da Estratégia Saúde da Família (ESF), mais do que conhecer o local e a população atendida, deverão entender as relações sociais, os modos de existência e as diferentes formas de adoecimento dos indivíduos, famílias e comunidades. Assim, como trabalhadores da saúde, devemos nos ocupar da possibilidade de cuidar das pessoas de maneira integral. Você já pensou sobre isso? O vídeo *Integralidade*, criado e produzido por Berro - Associação Cultural, vinculada ao Laboratório de Artes Cênicas da UFPI, sob direção e roteiro de Cleiber Silveira representa uma possibilidade de cuidado distante da integralidade. Ele está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=72qjpRHbv9s>

Com base no vídeo que você acabou de assistir, discuta com seus colegas se a divisão do trabalho em saúde compromete a forma de cuidar das pessoas e como a práxis poderia ajudar a construir outra forma de cuidado.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PARTE II

Concepções pedagógicas

Diferentes maneiras de compreender a ação educativa[1]

Cristina Massadar Morel
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Ingrid D'avilla Freire Pereira

Como vimos, a educação está no nosso dia a dia. Ela acontece nas escolas, mas também nas praças, igrejas, e em tantos outros espaços. A educação possibilita que, no contato com outras pessoas, possamos transformar nossa forma maneira de pensar e agir.

Quando a educação acontece de modo organizado, havendo a intenção de abordar determinados assuntos, com objetivos definidos, considera-se que está sendo realizado um trabalho educativo. Sempre que realizamos um trabalho educativo (como professores, assistentes sociais, enfermeiros, agentes comunitários de saúde etc.) temos um ponto de partida, que é nossa visão do que seja educar e a nossa compreensão da sociedade em que vivemos, mesmo que muitas vezes não nos demos conta disto.

Se você parar para pensar nos professores que já teve em sua vida, vai lembrar que cada um tinha uma forma de ensinar. Com alguns era mais fácil aprender, com outros havia uma relação mais próxima, e ainda com outros talvez houvesse até medo. Claro que a forma como cada um ensina tem a ver com o seu jeito, o seu temperamento, mas também com uma forma de compreender o seu trabalho educativo.

[1] Este capítulo tomou por base o texto, de autoria de Cristina Massadar Morel, intitulado Fazendo escolhas.
MOREL, Cristina Massadar. Fazendo escolhas: texto 5. In: RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro. Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos. *Guia curricular para formação de técnico em higiene dental*: módulo II. área I: promovendo a saúde. Rio de Janeiro: ETIS, 2007. p. 47-50.

Quando, por exemplo, um educador *W* acha que sua função é transmitir conhecimentos aos educandos (pois, em sua visão, estes nada sabem) é muito comum que suas aulas sejam expositivas, isto é, na maior parte do tempo o educador fala, procurando depositar assim seus conhecimentos na cabeça dos educandos, esperando que os assimilem passivamente. Nesta visão, quanto mais quietos estiverem os educandos, melhor, pois mais atentos estarão às palavras do educador. Segundo esta abordagem, é necessário manter a disciplina, e a autoridade do educador é fundamental. Como o saber de quem ensina é o centro da atividade educativa, e o saber do educando é pouco valorizado, o mais importante é checar se os educandos memorizam os conhecimentos transmitidos. Por isso, há muita ênfase em exercícios nos quais eles repetirão o que ouviram do educador. Assim, no momento da avaliação, [usa-se] com frequência o recurso da punição (notas baixas, reprovação) e também o estímulo à competição (classificações, premiação ao melhor). Ainda para este educador *W* a função da escola é preparar o educando para viver na sociedade exatamente como ela se apresenta, isto é, para adaptá-lo ao mundo em que vivemos, sem questionamento, críticas, ou possibilidades de pensá-lo de outra forma.

Esta maneira de ensinar, denominada por Paulo Freire como educação bancária, há muito está presente nas práticas educativas brasileiras. Também conhecida como pedagogia da transmissão, considera o educando como uma folha de papel em branco, onde o educador irá imprimir conhecimentos determinados previamente.

Para refletir

Você já percebeu que, muitas vezes, no trabalho de educação em saúde, o profissional se comporta assim e acredita que o usuário não sabe como se cuidar, desconsiderando os vários conhecimentos que este construiu na sua experiência de vida?

Um educador *X* já tem uma outra forma de trabalhar, pois tem pressa para preparar seus educandos para o mercado de trabalho. Considera que mais importante do que transmitir conhecimentos é transmitir habilidades, para que o educando seja o mais eficiente possível nas tarefas que deverá desempenhar. Desta forma, este educador não está tão preocupado em apresentar os conhecimentos que embasam as diferentes técnicas a serem aprendidas, mas sim em treinar os educandos para que façam suas tarefas de forma correta. Nesta concepção pedagógica tecnicista, o foco está principalmente nos métodos a serem usados para o desenvolvimento do processo educativo, havendo pouca atenção ao papel do professor. Os alunos desenvolvem ações, sem compreender exatamente porque devem fazê-las. Nesta concepção, a escola tem a função de adaptar os educandos a uma sociedade, pautada no **individualismo** e na competição.

Glossário

O que é individualismo?

O individualismo é uma forma de pensar, bastante presente em nossa sociedade, que dá muita importância aos direitos e interesses individuais, desvalorizando as questões coletivas.

Para refletir

Você já reparou que quando os profissionais de saúde ficam excessivamente preocupados em repassar, para os usuários, informações técnicas sobre como prevenir e tratar suas doenças, por vezes, deixam de ajudá-los a refletir de forma mais ampla sobre seus processos de adoecimento?

Na educação profissional, a ideia de 'treinar' as pessoas para desempenhar determinadas atividades foi bastante influenciada por esta tendência pedagógica que traz para a prática educativa os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Vejamos agora um educador *Y*. Quando entra na sala de aula sabe que mesmo tendo domínio do conhecimento que vai ensinar, tem muito o que aprender com os educandos. Sabe que seus conhecimentos serão sempre renovados no contato com cada grupo. Entende que é muito importante conhecer a visão de mundo dos educandos, seus saberes e valores. Assim, em sua aula, a participação do educando é ativa. Ele é incentivado a construir conhecimento, levando em conta suas próprias experiências e saberes. Aqui se aprende não por imposição, memorização ou treinamento, mas por um processo de compreensão, reflexão e crítica. Desta forma, não há lugar para uma relação educador-educando autoritária.

O educador *Y* se interessa em promover um diálogo com os educandos. Parte do princípio que a palavra destes deve ser verdadeiramente escutada. Ao escutá-los, aprende também com eles. O diálogo que vai sendo construído busca sempre problematizar a realidade social e política vivida. Educador e educando, juntos, debruçam-se sobre esta realidade. No decorrer deste diálogo, compreendem que esta não se apresenta de forma acabada, e, também, que a maneira como a entendemos pode ser questionada e enriquecida. A proposta é que se supere uma visão simplista e ingênua do mundo, construindo-se uma compreensão que leve em conta a complexidade da realidade vivida e estudada. Realidade esta que tem uma história e pode ser transformada.

Esta é uma visão de educação que está relacionada com a pedagogia problematizadora, proposta por Paulo Freire, em que homens e mulheres são vistos de com base em seu potencial transformador, em vez de serem vistos como seres passivos, adaptados, ajustados a uma sociedade desigual e opressora. Esta pedagogia, como explica Paulo Freire, "propõe aos homens uma situação como problema" (1987, p. 85). A ideia é que esta situação deixe de ser vista como sem solução, para ser compreendida como algo que pode ser transformado. A função do trabalho educativo é, portanto, pensar o mundo para ajudar a mudá-lo.

Além da pedagogia problematizadora, outra forma de educar que valoriza a ação do homem para transformar o mundo nos processos educativos é a pedagogia histórico-crítica.

Um educador *Z*, que trabalha baseado nos princípios da pedagogia histórico-crítica, também vê os educandos conforme seu potencial transformador, no entanto, professores e alunos ocupam posições bem distintas, em que juntos operam na perspectiva de interpretação dos problemas e construção de suas soluções.

Dermeval Saviani (2006), o teórico brasileiro que trata desta concepção, diz que, entre a compreensão e a solução dos problemas da prática social, há um processo intermediário que consiste em "identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)".

Esta concepção se encaixa muito bem no projeto educacional da politecnia, cujo objetivo é garantir que os educandos possam dominar os fundamentos científicos das diferentes técnicas necessárias para o desenvolvimento de suas atividades, aliadas a outras dimensões da vida social, como a cultura e as atividades físicas. Assim, os alunos podem compreender as ações que desenvolvem, sendo capazes de questionar seu processo de trabalho e a sociedade em que estão inseridos.

Naturalmente que os educadores *W*, *X*, *Y* e *Z* não existem de forma isolada. Na prática, uma mesma pessoa pode assumir, em variados momentos, diferentes posturas no trabalho educativo. O importante é estar a todo instante da prática educativa (seja na sala de aula ou em outro espaço) nos indagando sobre nossos próprios objetivos, valores e ações, como educadores.

É importante lembrar também que a forma de educar não é exclusivamente uma escolha pessoal, pois tem relação com o contexto em que o educador se formou, com a instituição onde trabalha, enfim, com as possibilidades de acesso a diferentes concepções educativas.

Para aprofundar seus estudos

Se você quiser estudar mais sobre as diferentes concepções de educação, seguem algumas dicas:

Voltamos a sugerir que você consulte o acervo Paulo Freire. Dentre os muitos livros que este autor escreveu durante toda a sua vida, gostaríamos de sugerir aqui dois, do início de sua trajetória. Eles apresentam ideias fundamentais para uma compreensão mais aprofundada de sua pedagogia problematizadora: *A educação como prática da liberdade*, de 1967, e *Pedagogia do oprimido*, de 1974. Os dois livros foram publicados pela Editora Paz e Terra, do Rio de Janeiro.

Destacamos também o livro *Pedagogia da autonomia*, publicado um pouco antes da sua morte. Foi lançado em 1996, pela Paz e Terra, São Paulo, na Coleção Leitura. É um livro em que o autor faz uma interessante síntese das suas ideias em relação ao ato de ensinar.

Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Paulo Freire, indicamos o livro fotobiográfico *Paulo Freire: educar para transformar*, de Carlos Brandão, da Editora Mercado Cultural, de São Paulo, lançado em 2005. Este livro, juntamente com o filme, também sobre a vida e a obra de Paulo Freire, podem ser acessados em:

<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pecas_culturais/02_pc_livro_fotobiografico.html>.

Você pode assistir também:

A sociedade dos poetas mortos.
Ficha técnica
Título original: *Dead Poets Society*
Ano de lançamento: 1990
Direção: Peter Weir
Duração: 128 min
País de origem: EUA

Este filme conta a história de um professor de inglês que estimula seus alunos a pensarem de forma mais autônoma. Isto cria conflitos

com a direção da escola, bem como com as famílias dos jovens, que têm uma maneira bastante tradicional de compreender a educação.

Escolas Inovadoras. Série Destino Educação.

Esta série apresenta como escolas em diferentes países procuram implementar práticas de ensino que garantam uma educação de qualidade.

Destacamos abaixo as experiências na Finlândia e no Canadá.

Escolas Inovadoras: Episódio Finlândia. Série Destino Educação
Ficha Técnica:
Ano de Lançamento: 2016
Produção: Canal Futura em parceria com o Serviço Social da Indústria (Sesi)
Duração: 51 min
País de origem: Brasil
<https://www.youtube.com/watch?v=Bj9ciijbMj8>

Escolas Inovadoras: Episódio Canadá. Série Destino Educação
Ficha Técnica:
Ano de Lançamento: 2018
Produção: Canal Futura em parceria com o Serviço Social da Indústria (Sesi)
Duração: 45 min
País de origem: Brasil
<https://www.youtube.com/watch?v=mqj2Uun2Kg8>

Certamente que, ao assistir aos filmes, associações com diferentes temas surgirão a cada um de vocês, gerando diversas impressões e reflexões... Entretanto, para melhor relacionar com os temas deste texto, propomos que se observe como cada filme aborda:

- o contexto histórico e social em que as escolas apresentadas no filme estão inseridas;
- o papel da educação na sociedade;
- o papel do professor no processo educativo;
- a participação do aluno no processo educativo.

No texto a seguir vamos ampliar a reflexão sobre o tema 'concepções pedagógicas', e nos voltar, de maneira mais atenta, para duas propostas educativas que compreendemos serem caminhos interessantes, tanto para a formação, quanto para a atuação educativa dos agentes comunitários de saúde: a educação politécnica e a chamada educação popular que tem relação com os princípios da pedagogia problematizadora.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 25 set. 2019.

Politecnia e educação popular: a educação pode nos ajudar a compreender e a transformar o mundo?

Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

No capítulo anterior, conversamos sobre as diferentes concepções pedagógicas. Ao fazer isso, sempre nos questionamos sobre as relações entre a escola e a sociedade, bem como sobre as possibilidades de termos escolas com concepções e projetos críticos, ainda que em contextos sociais opressores.

Você já pôde ler neste material que, nas sociedades capitalistas, a educação cumpre diferentes papéis para cada uma das classes sociais. Mas pense conosco: será que todas as escolas em sociedades capitalistas estão comprometidas com este projeto de uma sociedade desigual e desconsideram o ponto de vista das classes populares? Você conhece escolas ou experiências educacionais com pontos de vistas diferentes e, portanto, comprometidas com os interesses dos trabalhadores?

Neste capítulo, teremos a oportunidade de conversar um pouco mais sobre duas formas de pensar a educação – a educação popular e a educação politécnica com base em seu potencial crítico-transformador. Embora formuladas em períodos distintos e em contextos diferentes, estas concepções têm em comum a discussão crítica sobre as funções da escola e da educação.

Para saber mais

Contexto histórico e origens da educação politécnica e da educação popular

As origens históricas da educação politécnica, noção esboçada inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX, remetem à Rússia em 1917, pouco antes da Revolução Soviética, quando na VII Conferência do Partido Operário Socialdemocrata Russo, decidiu-se rever o programa do partido com relação à instrução pública. Na ocasião, a ideia de 'ensino geral e politécnico' substituiu a de 'ensino geral e profissional' do programa de 1903. Embora Marx não possua textos dedicados às questões pedagógicas, este material contempla as bases de sua proposta para a educação pública (KRUPSKAYA, 2017). Posteriormente, nos anos 1930, Antonio Gramsci atualizou o programa marxiano de educação, especialmente ao se contrapor à Reforma Gentile, realizada na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre elas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, que Gramsci definia como: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI apud RAMOS, 2012, p. 345).

Já a educação popular tem suas origens com os movimentos sociais populares de luta e resistência do povo na América Latina. No Brasil, tem como marco os anos

1960, quando movimentos sociais buscavam trabalhar com educação e cultura popular, particularmente o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, que reuniu professores e artistas. "Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também" (BRANDÃO, 2001, p. 35). Simultaneamente, Freire desenvolveu uma experiência em alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte em 1962, a partir de um conjunto de experiências anteriores no campo da educação de adultos (CALDART; KOLLING, 2001).

Para compreender ainda mais sobre este assunto, recomendamos a leitura dos textos que usamos para a construção deste box:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. 3. ed. Veranópolis, RS: Iterra – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. *Paulo Freire*: um educador do povo. Veranópolis/RS: MST, 2001.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 360 p.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 343-349.

Bom, a nossa escolha por esses conceitos e proposições críticas se justifica por algumas razões, dentre as quais o fato de que esse material foi estruturado com base na experiência do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde (CTACS) na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), que se define como uma escola de educação profissional politécnica que, conforme seu Projeto Político Pedagógico (2005), fundamenta-se por alguns princípios: "a defesa de que a todo trabalhador deve ser garantida a Educação Básica. Este projeto nacional deve contemplar a defesa da Escola Pública" (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2005, p. 63). E pela politecnia, que se define como:

> uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases de organização do trabalho de nossa sociedade. Trata-se da possibilidade de formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2005, p. 64).

Desde 1989, quando esta Escola passou a formar estudantes de 2º grau, definiu que a educação politécnica seria o centro de sua proposta pedagógica, especialmente porque considera o ser humano como centro da educação e não o mercado de trabalho (RODRIGUES, 1998). Além da politecnia, que fundamenta todas as atividades da EPSJV, a educação popular vem assumindo papel central em uma série de atividades e cursos da Escola, inclusive no CTACS.

Existem semelhanças entre estas concepções, mas também diferenças importantes. Por isso mesmo, sempre será importante ler mais e mais sobre cada uma delas e considerar que este texto é apenas um ponto de partida. A respeito das semelhanças: as duas concepções se tornaram referenciais importantes para a formação crítica de trabalhadores da saúde, especialmente na **educação formal** de trabalhadores de nível médio.

Por exemplo, parte das **Escolas Técnicas do SUS** (ETSUS), com base em críticas importantes ao modelo tradicional do ensino, passaram a incluir a educação popular, como princípio pedagógico. Esta adoção passou a subsidiar a escolha das escolas por metodologias de

ensino que incluíssem os problemas concretos vividos pelos educandos como ponto de partida do processo educativo.

Glossário

O que é educação formal e educação informal?

A **educação formal** se refere à modalidade de ensino que ocorre nos sistemas de ensino escolares; a **informal** corresponde às demais iniciativas.

Para saber mais

Escolas Técnicas de Saúde do SUS

As Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) são instituições públicas que buscam atender às demandas locais de formação, prioritariamente dos trabalhadores de nível médio que já atuam nos serviços de saúde do SUS. A principal especificidade dessas instituições é a capacidade de oferta descentralizada das atividades formativas. A Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) é uma referência no país para a formação profissional de nível médio na área de saúde e apresenta grandes contribuições para o desenvolvimento de processos de formação profissional dos trabalhadores do SUS, seja por meio de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), Técnicos e Pós-Técnicos, na perspectiva da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS).

Adaptado de: <http://portalms.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/formacao-tecnica/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus>

Outras instituições, que também criticavam a lógica tradicional do ensino, passaram a adotar a educação politécnica como pressuposto, sobretudo os Institutos Federais e escolas de ensino médio de alguns estados brasileiros, tais como o Rio Grande do Sul. Estas escolas buscaram, portanto, pensar a educação de forma mais ampla, com base no que constitui a formação humana, mas também segundo suas particularidades como a formação profissional (RAMOS, 2010).

É importante destacar algumas questões que são comuns à educação politécnica e à educação popular: a primeira delas é que as duas partem do pressuposto de que a educação, e tudo o que está envolvido com ela – a escola, seu papel social e suas funções políticas, o livro didático, a relação educador-educando –, não são parte de um processo neutro. Ou seja, compreende-se que a realidade e a própria educação são construções históricas e sociais. Assim sendo, em vez de atribuir à educação um suposto lugar de neutralidade, admitem que é importante pensá-la como parte da realidade, dos problemas que existem na sociedade e, principalmente, das desigualdades sociais. Pensar a educação e a própria escola neste contexto é muito

Para refletir

Todas as sociedades, inclusive a brasileira, têm passado por transformações importantes, incorporando a lógica de que o Estado deve prover educação – um direito social – para todos. Assim, cada vez mais os sujeitos de diferentes classes sociais podem ir à escola e se alfabetizar. Mas as condições de acesso e permanência na escola, bem como as condições de ensino e aprendizagem são iguais para todos? A ampliação do acesso à educação tem modificado as concepções de educação e sociedade das escolas?

mais do que garantir o acesso à educação ou aos sistemas formais de ensino, por exemplo.

Tanto na educação politécnica quanto na educação popular, o conhecimento está a serviço da análise da realidade: ou seja, o conhecimento ajuda na problematização de tudo o que ocorre na vida cotidiana dos educandos e de suas comunidades.

Para a educação politécnica, a escola deve contribuir para a disseminação e crítica do conhecimento científico, o que deve ser uma oportunidade para todos os sujeitos. Defende, portanto, que a classe trabalhadora deve conhecer os saberes construídos historicamente como forma de compreender a realidade e transformá-la. E de que maneira isto pode ser incorporado à formação de profissionais de saúde? Esta pergunta faz ainda mais sentido se considerarmos que, historicamente, o direito à formação tem sido uma luta dos trabalhadores, em especial dos agentes comunitários de saúde e dos agentes de vigilância em saúde.

Em geral, os processos de aperfeiçoamento, treinamento, formação e qualificação dos trabalhadores técnicos da saúde caracterizam-se por uma formação aligeirada e pautada no ensino das técnicas que são necessárias para realizar determinadas atividades no serviço. É como se para esses trabalhadores não fosse importante ter acesso aos conhecimentos gerais que embasam as técnicas (RAMOS, 2010).

Além disso, os cursos ou treinamentos desses trabalhadores costumam ser oferecidos considerando apenas as demandas dos serviços. Não que estes cursos não tenham tido relevância para a qualificação do trabalho e dos trabalhadores. Porém, é preciso que sejamos capazes de distinguir uma proposta educativa que se limite a preparar os sujeitos para exercerem uma determinada tarefa, de outra que seja efetivamente integral. A adoção deste modelo de curso para a reprodução das práticas seria uma forma de conservar a escola nesta função mais tradicional de manutenção (ou reprodução) das desigualdades.

Mas as técnicas não são importantes para o trabalho dos técnicos? Claro que são. No entanto, além do ensino das práticas, a formação politécnica está preocupada em discutir também, por exemplo, o porquê da técnica, o planejamento, a organização, e a permanente avaliação crítica do que foi feito. E isso se diferencia, por exemplo, da ideia de polivalência, que se refere à orientação de que os trabalhadores realizem diversas tarefas, extrapolando aquelas que estavam pré-definidas para eles, contribuindo para o aumento da produtividade mediante a sobrecarga dos trabalhadores e sem qualquer possibilidadede reflexão.

Para a educação politécnica, o trabalho manual e o trabalho intelectual não se separam. Lembre-se de que você já teve a oportunidade de ler sobre isso no texto "O que chamamos de práxis". Assim, a educação politécnica está preocupada em esclarecer as contradições que existem ao se dizer que determinados trabalha-

Para refletir

Ao preencher a ficha de cadastro das famílias, frequentemente temos dúvida: por que devemos fazê-lo? Alguém usa essas informações? A ficha deve ser preenchida para cada família ou para cada domicílio? Será que é suficiente que se defina o que é um domicílio, ou eu precisaria compreender o que é família na contemporaneidade e seus diversos arranjos, para preenchê-la?

Você percebe que até mesmo um ato que pode ser considerado técnico, como este, pode e deve ser contextualizado.

dores devem realizar um destes dois tipos de trabalho (manual ou intelectual), já que esta escolha não ocorre de forma aleatória e tem suas origens na divisão de classes da sociedade[1]. Neste sentido, a politecnia está

> relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 2003, p. 140).

Por esta argumentação, podemos entender que a educação politécnica faz mais sentido para os cursos da educação formal. É o caso da EPSJV que tem a politecnia como um de seus princípios. Já a educação popular surge como prática social fora das instituições. Segundo seus princípios, é fundamental que o oprimido possa reconhecer as diversas formas de opressão às quais está submetido. Esta descoberta é condição para que ele possa se libertar da exploração política e econômica, adquirindo consciência crítica e lutando pela transformação da realidade.

O professor Moacir Gadotti, em um texto chamado "Lições de Freire", afirma que na educação freireana "o conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso, ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos" (GADOTTI, 1997, p. 117-118).

[1] No capítulo "Educação, escola e aprendizagem" você pôde ler um box sobre classes sociais.

Assim, devemos pensar a educação popular como um processo humanizador e feito com o povo. Exatamente por isso a educação popular tem como compromisso fundamental a ideia de que aprender envolve a **leitura do mundo**. E é essa capacidade de compreensão da realidade de forma crítica que nos parece fundamental para a construção de uma sociedade com menos formas de opressão.

Ao mesmo tempo em que podemos dizer que há experiências de incorporação da educação politécnica e educação popular em instituições de ensino da área da saúde, estas instituições estão longe de representar a maioria das instituições que formam técnicos na área da saúde.

Reconhecer esta realidade é fundamental para analisarmos também as práticas educativas que construímos nos serviços de saúde. A educação popular – sobre a qual você vai poder discutir bastante nos próximos capítulos – também nos ajuda muito a pensar sobre isto. A educação popular em saúde irá criticar as práticas educativas que os profissionais de saúde adotam com a população, principalmente por sua ênfase na transmissão dos conhecimentos e na prescrição de determinados comportamentos 'saudáveis'. Esta prescrição como um ato repetitivo e mecânico costuma desconsiderar o saber e as condições de vida das pessoas.

Glossário

O que é leitura do mundo

Para Paulo Freire (1986), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Ou seja, aprender a ler é um exercício que inclui, necessariamente, a interpretação do mundo do qual fazemos parte. Ler o mundo e as palavras nos ajuda a pensar sobre quem somos e quais são os compromissos que devemos assumir em nossa existência.

Referência: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1986.

Para aprofundar seus estudos

Se você se interessou pela discussão sobre politecnia e educação popular, veja também estes outros textos:

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio de França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 168-175.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 318)

Atividade

Reflita e escreva um texto com seus colegas sobre a seguinte questão:

• Porque as escolas que trabalham sob as perspectivas da educação popular e da educação politécnica ainda são exceções?

Referências

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n.1-2, p. 111-122, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002>. Acesso em: 25 nov. 2017.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil*: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.) *Projeto político pedagógico*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: Editora UFF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

Pacientes Impacientes

Ricardo Ceccim

O texto que você vai ler a seguir consiste em uma síntese feita pelo professor Ricardo Burg Ceccim com base nas reflexões desenvolvidas por Paulo Freire, em 1982, na Vila Alpina, em São Paulo, em um bate-papo com militantes da Pastoral da Juventude, Pastoral Operária, Oposição Sindical Metalúrgica e membros de diversas Comunidades Eclesiais de Base. O texto original foi do professor Paulo Meksenas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, hoje falecido, que gravou e transcreveu a roda de conversa.

Conheça os autores

Ricardo Burg Ceccim é professor titular na área de Educação em Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação e doutor em Psicologia Clínica, foi diretor da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul e do Departamento de Gestão da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde (2003-2005). É líder do EducaSaúde - Grupo de Pesquisa no CNPq em Educação e Ensino da Saúde.

Você pode rever a apresentação sobre Paulo Freire no capítulo “Com humor e Paulo Freire: a educação na Guiné Bissau 1976 – 1980” de Claudius Ceccon.

Pacientes Impacientes

Paulo Freire

Apresentação: Ricardo Burg Ceccim

A reflexão de Paulo Freire nos leva a compreender que só iremos superar essa postura de 'querer libertar dominando', quando entendermos que não estamos 'sozinhos' no mundo e que o processo de libertação não é obra de uma só pessoa ou grupo, mas sim de todos nós.

No dia 23 de janeiro de 1982, Paulo Freire esteve com a Comunidade Eclesial de Base Catuba, agrupamento social no bairro Vila Alpina, distrito de Vila Prudente, Cidade de São Paulo, para uma conversa com pessoas que, direta ou indiretamente, estavam envolvidas com o trabalho de educação popular. Estiveram presentes representantes de diversas entidades, como a Pastoral da Juventude, a Pastoral Operária, a Oposição Sindical Metalúrgica e outros grupos das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), bem como outros participantes interessados em compreender sua proposta de mediação pedagógica no exercício da educação com as camadas populares, o desenvolvimento de uma metodologia educativa que fosse adequada para trabalhar com as classes populares, com os coletivos sociais ou, dizendo mais simplesmente, com o povo. Da gravação desta conversa foi organizado um documento, que foi e segue sendo usado como referência por diversos movimentos da sociedade, com o objetivo de orientar as ações de intervenção social nas diferentes formas de luta coletiva por democracia, cidadania, e reinvenção da vida.

Paulo Meksenas, à época ligado à Pastoral da Juventude, Setor Pastoral de Vila Prudente, hoje professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sistematizou a gravação daquela roda de conversa e, em maio de 1982, organizou, em colaboração com Nilda Lopes Penteado, um documento a que intitularam "Como trabalhar com o povo". O corpo de texto que apresento a seguir reproduz o temário do diálogo ocorrido naquela roda de conversa (um círculo de cultura, nos termos que propunha Paulo Freire) e recompõe o documento de referência dali extraído. Um círculo de cultura não seria para

expor uma prescrição ou prestar receitas de conduta social, mas pôr em reflexão (em ato de pensamento) os desafios colocados às práticas sociais. Nessa roda em particular estavam em questão os movimentos e as práticas de educação popular.

O corpo textual que então apresento constitui uma composição sobre o registro original do professor Paulo Meksenas. Seu pequeno livrinho era intitulado "Como trabalhar com o povo", em valorização de seu poder argumentativo ao pensar a prática educativa com os coletivos sociais, pertencente à Associação Paulista de Saúde Pública (APSP) e repassado ao prof. dr. Eymard Mourão Vasconcelos, docente e pesquisador brasileiro da educação popular em saúde e da educação no âmbito do Sistema Único de Saúde, para nova divulgação e disseminação. Para a recomposição, entretanto, abri nova comunicação com leitores de Paulo Freire na contemporaneidade, como José Ivo dos Santos Pedrosa, da área da saúde, e Nilton Bueno Fischer, da área da educação.

Meksenas, ao concordar e autorizar a 'recirculação' de seu original, declara:

> É com satisfação que li a reorganização de Ricardo Ceccim sobre a comunicação de Paulo Freire. Não sabia que aquele texto, vinculado aos tempos áureos do movimento social e popular, tivesse trilhado os caminhos na educação popular em saúde que ele me relatou, fico feliz! Havia falhas no texto original de 'Como trabalhar com o povo', desde aqueles decorrentes de problemas de áudio e que se refletiram na transcrição das fitas, até a ausência de uma revisão gramatical qualificada. A transcrição das fitas e a organização do texto foram de minha responsabilidade, e Nilda, edição com conteúdo que fosse também visual. Lancei perguntas ao longo do texto que se vinculavam a uma prática religiosa político-popular própria do trabalho que fazíamos junto às Comunidades Eclesiais de Base. O que precisava ser destacado, entretanto, e que agora podemos dispor de uma nova maneira, eram as falas do Professor Paulo Freire. Era um texto que expressava um conteúdo significativo do pensamento do grande mestre e a atualidade de suas ideias justificam o novo texto, tendo ficado ótima a recomposição.

União entre teoria e prática

Paulo Freire procurou, inicialmente, naquela roda, acentuar a importância das posturas adotadas frente às práticas populares, destacando que não bastava "querer mudar a sociedade", seria fundamental "saber mudar", isto é, "saber mudar na direção que busca a igualdade de oportunidades e de liberdade para todos e todas". O educador lembrou que ocorrem momentos em que "nossas ações se tornam difíceis de serem desenvolvidas e nos perdemos no meio do caminho" e que, na maioria das vezes, nem percebemos, pois "herdamos de nossa história a tradição de não termos tido, como povo, a chance de participar das decisões da sociedade". Assim, ao tentarmos a participação, "acabamos por utilizar as mesmas ferramentas das classes dominantes".

Paulo Freire alertou a todos e a todas do grupo que só superaremos a postura "de querer libertar o dominando", quando entendemos que "não estamos sozinhos no mundo" e que o processo de libertação não é obra de uma só pessoa ou grupo, mas "de todos nós". Para isso, seria preciso "saber ler a nossa vida", isto é, procurar agir e refletir sobre nossas ações individuais e sobre as ações sociais. A esse ato Paulo Freire chamava de "unir teoria e prática", pois somente refletindo sobre essas ações podemos dar validade a elas, nos reconhecer nelas e, então, agirmos nos reconhecendo como "sujeitos da história", assumindo-nos como autores e não reféns da história do mundo.

Paulo Freire chamou a atenção para o fato de que "os problemas sempre virão e serão solucionados ou não, dependendo de nosso entendimento e de nossas ações", mas que o importante seria compreender que, "para lutar pela libertação ou pela autonomia", para desenvolver nossa capacidade de autoria e autodeterminação, é preciso que aprendamos, entre tantas outras virtudes, a de "vivermos pacientemente impacientes".

No encontro com Paulo Freire, o debate foi em torno das posições apresentadas pelos participantes e de uma discussão reflexiva orientada pelo educador entre estas posições práticas e suas relações com a teoria.

Paulo Freire: "Em primeiro lugar, o moço ali tem razão, quando afirmou que não se pode ficar só na teoria, isso seria fazer teoricismo. O que ensina a gente a fazer as coisas é a prática da gente. Por isso 'não faz mal nenhum', que se leia um livro ou outro. Devemos ler e é importante lermos, mas o fundamental é o fazer, isto é, lançarmo-nos numa prática e ir aprendendo-reaprendendo, criando-recriando com o povão. Lendo, ao mesmo tempo, as teorias adequadas aos temas. Isso é o que ensina a gente o necessário movimento prática-teoria-prática. Agora, se há possibilidade de se bater um papo com quem tem prática ou com quem já teve prática ou, ainda, com quem tem uma fundamentação teórica a propósito da experiência, isto é excelente. A prática refletida é a práxis, e é a que indica o caminho certo a ser buscado".

"Eu me comprometo, porque eu acho isso válido, a dar o meu assessoramento a vocês. Agora, o que é preciso é 'fazer'. Assim, a gente vai tendo a sensação agradável de estar descobrindo as coisas com o povo. Então, hoje, eu tenho a impressão de que não caberia uma palestra sobre um 'Método' de realizar a educação popular, não é para isso que eu vim aqui. Eu tenho a impressão de que eu poderia colocar a nós – e não a vocês, porque eu coloco a mim também – alguns elementos, chamemos, até, de princípios, que são válidos, não apenas para quem está metido com alfabetização, mas para quem estiver participando de qualquer tipo de pastoral [ou enfrentando as relações entre movimento e mudança]. Não importa se está fazendo alfabetização de adultos ou se está trabalhando na pastoral operária, na área da saúde ou qualquer outra que seja. Os princípios são válidos, também, por exemplo, para quem é médico e trabalha com o povão".

Paulo Freire então explanou sobre cinco princípios – que considerava fundamentais – aos educadores e às educadoras: saber ouvir; desmontar a visão mágica; aprender/estar com o outro; assumir a ingenuidade dos educandos(as) e viver pacientemente impaciente.

Primeiro princípio: saber ouvir

Paulo Freire: "o primeiro princípio que eu acho que seria interessante salientar é o de que, como educadores/educadoras, devemos estar muito convencidos de uma coisa que é óbvia: ninguém está só no mundo. Dá até para dizer: "Mas, Paulo, como é que você foi afirmar um negócio tão besta desses? É claro que todo mundo aqui está sabendo que ninguém está só, mas vamos ver que implicações a gente tira dessa constatação, uma vez que é mesmo uma constatação, que ninguém precisa pesquisar para, então, revelar isso".

"Agora, o que é fundamental, portanto, não é fazer a constatação. Fazer a constatação é muito fácil. Basta estar aqui, estar vivo. O que é importante é 'encarnar' essa constatação, o que traz um bando de consequências, um bando de imp1icações".

"A primeira delas, sobretudo no campo da Educação, que é o nosso campo, é a de encarar que ninguém está só e que os seres humanos estão 'no' mundo 'com' outros seres. Estar 'com' os outros significa respeitar nos outros o direito de 'dizer a sua palavra'. Aí já começa a embananar para quem tem uma posição nada humilde, uma posição de quem pensa que conhece a verdade toda e, portanto, tem que meter na cabeça de quem não a conhece o que considera ou é mesmo verdade ou ciência".

"Isso tem uma implicação, no campo da Teologia, que eu acho muito importante, mas não vamos discutir isso hoje. Eu gosto de falar dessas coisas, também porque, no fundo, eu sou um teólogo, porque sou um sujeito desperto, um homem em busca da preservação da sua fé, e, é inviável procurar preservar a fé, sem fazer teologia, quer dizer, sem se religar, sem ter um papo com Deus [seria como dizer 'sem se implicar']. A minha vantagem é que eu nunca fiz um curso de teologia sistemática, aí, então, eu posso cometer heresias maravilhosas".

A principal implicação de reconhecer que ninguém está só é a de saber ouvir

"A primeira implicação profunda e rigorosa que surge quando eu encaro que não estou só, é exatamente o direito e o dever que eu tenho de respeitar em ti o direito de você também 'dizer a sua palavra'. Isso significa dizer, então, que eu preciso, também, saber ouvir. Na medida, porém, em que eu parto do reconhecimento do teu direito de 'dizer a sua palavra', quando eu te falo porque te ouvi, eu faço mais do que falar 'a ti', eu falo 'contigo'. Eu não sei se estou complicando, mas, vejam bem, eu não estou fazendo um jogo de palavras, estou usando palavras. Eu usei a preposição 'a', falar 'a' ti, mas disse que o 'falar a ti' só se converte no 'falar contigo' se eu te escuto. Vejam como, no Brasil, está cheio de gente falando 'pra' gente, mas não 'com' a gente. Faz mais de 480 anos que o povão brasileiro leva porrete!".

"Então, vejam bem, o que isso tem a ver com o trabalho do educador? Numa posição autoritária, evidentemente, a educadora/o educador, falam 'ao' povo/falam 'ao' estudante. O que é terrível é ver um montão de gente que se proclama de esquerda e continua falando 'ao' povo e não 'com' o povo, numa contradição extraordinária com a própria posição de esquerda. Porque o correto da direita é falar 'ao' povo, enquanto o correto da esquerda é falar 'com' o povo. Pois bem, esse 'trequinho' eu acho de uma importância enorme. Então, essa é a primeira conclusão que eu acho que a gente tira quando percebe que não está só no mundo".

O 'Método Paulo Freire' não é, na realidade, um método, não há um 'modelo' a seguir

"Quando a gente encarna e vive este não estar só no mundo, percebe a necessidade da comunicação, daí da alfabetização de todos e todas e logo se pensa no chamado 'Método Paulo Freire', mas eu não gosto de falar nisso, que é um negócio chato pra burro. Ele, no fundo, não é um método, não é nada assim como muitos dizem. Porque não deve haver um modelo a seguir, trata-se de uma 'concepção de mundo', é uma 'pedagogia', não é um método cheio de técnicas pautado pelas prescrições [ou normativas – as receitas] que deve estar aí. Eu acho que a gente sabe muito mais as coisas quando a gente apreende o significado disso que eu abordei e, portanto, põe em prática. Isso é mais relevante e significativo do que quando se está pensando no ba-be-bi-bo-bu do método. O ba-be-bi-bo-bu só se encarna quando esse princípio de apreender o significado das coisas (daí ser possível aprender verdadeiramente) é respeitado".

"Se o alfabetizador está, sobretudo, disposto a viver 'com' o alfabetizando uma experiência na qual o alfabetizando 'diz a sua palavra' ao alfabetizador e não apenas escuta a do alfabetizador, a alfabetização se autentica, tendo no alfabetizando um criador da sua aprendizagem".

"Pois bem, esse é um outro princípio que eu acho fundamental: uma consequência desse falar 'a' ou do falar 'com': eu só falo 'com' na medida em que eu também escuto. Eu só escuto na medida em que eu respeito inclusive aquele que fala me contradizendo. Porque se a gente só escuta aquele ou aquilo que concorda com a gente... Puxa, é exatamente o que está aí no poder! Quer dizer, desde que vocês aceitem as regras do jogo, a abertura brasileira prossegue...".

"Quando eu era muito moço, me contaram uma história que se deu, dizem, com Henry Ford. Diz-se que um dia Henry Ford reuniu, possivelmente em Detroit, os técnicos dele, os assessores etc. e disse: 'Olha, vamos discutir o problema do novo modelo dos carros Ford'. Então, os técnicos disseram: 'Sr. Henry, vamos dar um jeito de acabar

com esses carros só pretos, feios, danados, vamos tacar carros marrom, carro verde, carro azul, mudar o estilo, fazer um negócio mais dinâmico'. Então, quando deu 5h, dizem que Henry Ford falou: 'Olha, eu tenho um negócio agora, vamos fazer o seguinte: amanhã a gente se reúne aqui às 5 horas pra resolver sobre as propostas'. No dia seguinte, às 15 para as 5h, os assessores estavam todos na sala e às 10 para as 5h a secretária de Ford entrou e anunciou: 'Senhores, o Sr. Ford não pode vir, mas ele pede que os senhores façam a reunião. Ele disse que concordará com os senhores, desde que seja preta a cor dos carros'. Isso é exatamente o que está aí. Se o povo brasileiro concordar que a abertura deve ser assim, ela existe, senão... É uma coisa extraordinária isso! Uma coisa fantástica! É o que está aí!!!"

"Então, eu falo 'contigo' quando eu sou capaz de escutar e, se não sou capaz, eu falo 'a ti'. O falar 'a' é um falar 'sobre', falar 'a' significa falar ao 'entorno'. Eu falo 'a' ti sobre a situação tal ou qual. Se eu, pelo contrário, escuto também, então a consequência é outra. É assim para um trabalho de alfabetização de adultos, de educação em saúde, de saúde, de discussão do evangelho, de religiosidade popular etc.... Se eu me convenci desse falar 'com', desse escutar, meu trabalho parte sempre das condições concretas em que o povo está. O meu trabalho parte sempre dos níveis e das maneiras como o outro entende a realidade e nunca da maneira como eu a entendo. Está claro assim?".

Segundo princípio: desmontar a visão mágica

Paulo Freire: "um outro princípio eu registraria pra vocês refletirem. Vou dar um exemplo bem concreto. Quando eu tinha 7 anos de idade, eu já não acreditava que a miséria era punição de Deus para aqueles ou aquelas que tinham cometido pecado. Então, vocês hão de convir comigo que já faz muito tempo que eu não acredito nisso, mas vamos admitir que eu chegue para trabalhar numa certa área, cujo nível de repressão e opressão, de espoliação do povo é tal que, por

necessidade, inclusive de sobrevivência coletiva, essa população se afoga em toda uma 'visão alienada' do mundo. Nessa visão, Deus é o responsável por aquela miséria e não o sistema político-econômico que aí está. Nesse nível de consciência, de percepção da realidade, é preciso, às vezes, acreditar que é Deus mesmo, porque sendo Deus, o problema passa a ter uma causa superior. É melhor acreditar que é Deus porque, se não, se tem a necessidade de brigar. É melhor acreditar que é Deus do que sentir medo de morrer".

"Esta é uma realidade que existe. Eu não sei como é que os jovens de esquerda não perceberam esse treco ainda. Então, não é possível chegar a uma região como essa onde estamos hoje e fazer um discurso sobre a luta de classes. Não dá, mas não dá mesmo! É absoluta inconsciência teórica e científica. É ignorância da ciência fazer um treco desses. É claro que um dia vai se chegar a abordar o tema das classes sociais, mas é impossível, enquanto não se desmontar a visão mágica, isto é, a compreensão mágica da realidade. Porque, vejam bem, se houvesse a possibilidade de uma participação ativa, de uma prática política imediata, essa visão se acabaria".

"É uma violência você querer esquecer que a população ainda não tem a possibilidade de um engajamento imediato. O que aconteceria é que você falaria 'à' comunidade e não 'com' a comunidade. Você faria um discurso brabo danado. E o que é que você faria com esse discurso? Criaria mais medo. Meteria mais medo na cabeça da população. Quero dizer que aquilo que a gente tem que fazer é partir exatamente do nível em que essa massa está. Diante de um caso como esse, há duas possibilidades: a primeira é a gente se acomodar ao nível da compreensão que a população tem e a gente passa a dizer que, na verdade, é Deus mesmo que quer dizer isso (essa é a primeira possibilidade de errar); a segunda possibilidade de errar é arrebentar com Deus, é dizer que o culpado é o imperialismo. Vejam a falta de senso desse pessoal. Porque, no fundo, isso é falta de compreensão do fenômeno humano, da espoliação e das suas raízes. É engraçado: fala-se tanto em dialética e não se é dialético (dialética é o processo de conhecimento pelo qual se acerta o caminho certo por meio de um processo de reflexão em cima da realidade ou prática)".

"Vamos ver o que acontece na cabeça das pessoas se Deus é o responsável e Deus é um caboclo danado de forte, o Criador desse treco

todinho. O que é que não pode gerar na cabeça de um cara desses se a gente chega e diz que não é Deus? A gente tem que brigar contra uma situação feita por um Ser tão poderoso como este e, ao mesmo tempo, tão justo. Essa ambiguidade que está aí significa pecar. Então, a gente ainda mete mais sentimento de culpa na cabeça da massa popular".

"Se Deus é o culpado, o que a gente tem que fazer num caso como este é aceitar. Eu me lembro, por exemplo – antes do Golpe de Estado, quando eu trabalhava no Nordeste – de um bate-papo que eu tive com um grupo de camponeses em que a coisa foi essa: dentro de poucos minutos os camponeses se calaram e houve um silêncio muito grande e, em certo momento, um deles disse:

'– O senhor me desculpe, mas o senhor é que devia falar e não nóis.'

– Por que? – eu disse.

'– Porque o senhor é que sabe e nóis não sabe – respondeu.'

– Ok, eu aceito que eu sei e que vocês não sabem. Mas por que é que eu sei e vocês não sabem?

Vejam: eu aceitei a posição deles em lugar de me sobrepor à posição deles. Eu aceitei a posição deles, mas, ao mesmo tempo, indaguei sobre ela, sobre a posição deles. Eles voltaram ao papo e aí me respondeu um camponês:

'– O senhor sabe porque o senhor foi à escola e nóis não fomos.'

– Eu aceito, eu fui à escola e vocês não foram. Mas por que, que eu fui à escola e vocês não foram?

'– Ah, o senhor foi porque os seus pais puderam e os nossos, não!'

– Muito bem, eu concordo, mas porque que meus pais puderam e

os seus não puderam?

'– Ah, o senhor pôde porque seu pai tinha trabalho, tinha um emprego e os nossos, não.'

– Eu aceito, mas por que, que os meus tinham e os de vocês, não?

'– Ah, porque os nossos eram camponeses.' Aí um deles disse:

'– O meu avô era camponês, o meu pai era camponês, eu sou camponês, meu filho é camponês e meu neto vai ser camponês!'

Temos aí uma concepção 'fatalista' da história, então podemos questionar e questionei:

– O que é ser camponês?

'– Ah, camponês é não ter nada, é ser explorado.'

– Mas o que é que explica isso tudo?

'– Ah, é Deus! É Deus que quis que o senhor tivesse e nóis não.'

– Eu concordo, Deus é um cara bacana! É um sujeito poderoso. Agora, eu queria fazer uma pergunta: quem aqui é pai?

Todo mundo era. Olhei assim pra um e disse:

– Você, quantos filhos tem? Ele respondeu:

'– Tenho seis.'

– Vem cá, você era capaz de botar cinco filhos aqui no trabalho forçado e mandar um para Recife, tendo tudo lá? Comida, local para morar e estudar e poder ser doutor? E os outros cinco, aqui, morrendo no porrete, no sol?

'– Eu não faria isso não.'

– Então você acha que Deus, que é poderoso e que é Pai, ia tirar essa oportunidade de vocês? Será que pode?

Aí houve um silêncio e um deles disse:

'–É não, não é Deus nada, é o patrão.'

Quer dizer, seria uma idiotice minha se eu dissesse que era o patrão imperialista 'yanque' e o cabra iria dizer:

–O que é, onde mora esse home?!

"Olhem, a transformação social se faz com ciência, com consciência, com bom senso, com humildade, com criatividade e com coragem. Como se pode ver, é trabalhoso, não é? Não se faz isso na marra, no peito. O voluntarismo nunca fez revolução em canto nenhum. Nem 'espontaneísmo', tampouco. A transformação social, a revolução, implica convivência com as massas populares e não distância delas. Esse é o outro princípio que eu deixaria registrado aqui para vocês refletirem.

Paulo Meksenas e Nilda Lopes Penteado, neste ponto da abordagem de Paulo Freire, desafiavam aos que tinham lido seu registro, propondo em seu 'livrinho' que 'refletissem'. Esta 'parada' propunha refletir, gerando interrogações (perguntar o mundo), buscando as implicações de si com o mundo. Em um sentido freireano, contribuiria para um novo despertar da consciência, tornando-se cada vez mais crítica. A proposta de comunicação acessível com um texto de Paulo

Freire não é uma leitura ilustrativa do seu pensamento intelectual, mas para uma apreensão da nossa implicação, para a apreensão de nossa capacidade de ler o mundo. Não se trata de mais erudição sobre um tema, mas a capacidade de operar, por meio do conhecimento, com práticas de vida e ação na sociedade, por isso, reproduzo, mais ou menos aquelas interrogações:

– O que mais lhe chamou atenção no texto?

– Que tipo de vivência temos com pessoas alienadas, no ônibus, no bairro, na escola? Quais seriam bons exemplos?

– Na prática dos nossos grupos, estamos com o povo ou para o povo?

– Por que existem poucas experiências de falar com o povo e muitas experiências de falar para o povo?

– Como podemos viver a experiência dos companheiros e escutá-los para, assim, despertar neles a consciência crítica por meio de um processo de ação–reflexão–ação? Quais seriam pistas concretas?

Terceiro princípio: aprender / estar com o outro

Paulo Freire: "um outro princípio que a gente tira daquele 'com' e daquele 'a' é o seguinte: é que ninguém sabe tudo, nem ninguém ignora tudo, o que equivale a dizer que não há, em termos humanos, sabedoria absoluta, nem ignorância absoluta.

Eu me lembro, por exemplo, de um jogo que fiz no Chile, no in-

terior, numa casa camponesa, onde os camponeses também estavam inibidos, sem querer discutir comigo, dizendo que eu era o doutor. Eu disse que não e propus um jogo que era o seguinte: eu peguei um giz e fui pro quadro negro. Disse: eu faço uma pergunta a vocês e, se vocês não souberem, eu marco um gol. Em seguida, vocês fazem uma pergunta pra mim, se eu não souber, vocês marcam um gol.

Continuei:

– Quem vai fazer a primeira pergunta sou eu, eu vou dar o primeiro chute: eu gostaria de saber o que é a hermenêutica socrática?

Eu disse, de início, esse treco difícil mesmo, um treco que vem de um intelectual. Eles ficaram rindo, não sabiam lá o que era isso. Aí eu botei um gol pra mim.

– Agora, são vocês! Um deles se levanta de lá e me faz uma pergunta sobre semeadura. Eu não entendia pipocas! – Como semear num o quê? Aí eu perdi, foi um a um. Eu disse a segunda pergunta:

– O que é alienação em Hegel? – Dois a um. Eles levantaram de lá e me fizeram uma pergunta sobre praga. Foi um negócio maravilhoso. Chegou a 10 a 10 e os caras se convenceram, no final do jogo, que, na verdade, ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo.

Elitismo e basismo, duas formas de não "estar com"

"Há dois erros importantes relativos ao 'estar diante' das classes populares e que são duas formas de 'não estar com' as classes populares: o elitismo e o basismo".

"O entendimento equivocado do conhecimento intelectual como superior é o elitismo, mesmo que, em termos teóricos, o intelectual diga: 'a gente precisa é viver o conhecimento'. A gente precisa é viver o que se diz, essa é a minha ênfase. Todo mundo aqui sabe que não está só no mundo. Ok, mas é preciso viver a consequência disso, sobretudo se a opção é libertadora. O que é preciso é encarnar isso, sobretudo quando a gente se aproxima da massa popular. Muitos de nós vão às massas populares arrogantemente, elitistamente, para 'salvar' a massa inculta, incompetente, incapaz... Isso é um absurdo! Porque, inclusive, não é científico. Há uma sabedoria que se constitui na massa popular pela prática".

"Há, também, um outro equívoco, que é o que também se chama de basismo. 'Ou vocês estão dentro da base o dia todo, a noite toda, moram lá, morrem lá ou não podem dar palpite nunca!' Isso é conversa fiada! Esse treco também não está certo, não. Esse negócio de superestimar a massa popular é um elitismo às avessas. Não há porque fazer isso, não senhor! Eu tenho a mão fina. A sociedade burguesa em que eu me constituí como intelectual não poderia ter-me feito diferente. Eu devo ser humilde o suficiente para aceitar uma verdade histórica, que é o meu limite histórico, ou, então, eu me suicido! Eu não vou me suicidar porque é dentro dessa contradição que eu me forjo como um novo tipo de intelectual. Então, eu entendo esse treco. E afirmo que eu tenho uma contribuição a dar à massa popular. Nós temos uma contribuição a dar, mesmo não vivendo e morrendo no meio do povo"!

"Agora, para mim, o que é fundamental é o seguinte: é que essa contribuição só é válida na medida em que eu sou capaz de partir do nível em que a massa está e, portanto, de aprender com ela. Se não for assim, então a minha contribuição não vale nada ou, pelo menos, vale muito pouco. Então, esse é outro princípio independente de tecnicazinha de

ba-be-bi-bo-bu. Quer dizer, é esse 'estar com' e não simplesmente 'para' e, jamais, 'sobre' o outro. É isso o que caracteriza uma postura realmente libertadora. Bacana era se a gente tivesse tempo de ir mostrando essas afirmações à luz da experiência para perceber o que significam".

Paulo Meksenas e Nilda Lopes Penteado retomam novamente a reflexão. A reflexão é um estabelecer contato com (estar com). Nesse caso, com os leitores, e também recupero, em parte, suas questões:

– Revendo os questionamentos anteriores e nossa ação social, há falhas? Por quê?

– Muitas vezes a gente fala que o povo lá do bairro é ignorante, não sabe das coisas. Como fica, então, essa afirmação: ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo?

– O que é ser culto?

– Por que as camadas populares consideram que as pessoas que têm diploma sabem tudo? Quais as consequências dessa atitude para as pessoas e para a sociedade?

– Como devem ser valorizadas as pessoas?

O que podemos fazer a partir dessa reflexão?

Quarto princípio: assumir a ingenuidade dos educandos

Paulo Freire: "outro princípio que eu acho fundamental é a necessidade que a gente tem de assumir a ingenuidade do educando, seja ele ou ela universitário ou popular. Eu estou cansado de me defrontar nas universidades onde eu trabalho com perguntas que às vezes eu não entendo. Não entendo a pergunta porque o cara que a está fazendo não sabe fazê-la. Agora vocês imaginem o seguinte: que pedagogo seria eu se, ao ouvir uma pergunta mal formulada, desorganizada e sem sentido, respondesse com ironia? Que direito teria eu em dizer que sou um educador que penso em liberdade e respeito se ironizo uma questão do outro?"

"Não podemos fazer isso de maneira nenhuma. Às vezes me sinto numa situação meio difícil porque um / uma estudante coloca a questão e eu realmente não estou entendendo. Quando isso se dá nos Estados Unidos da América, eu até tenho a chance de dizer: 'eu não entendo bem o inglês, poderia repetir?' Aqui, eu não posso dizer: 'olha eu não entendo bem o português'. Então eu digo pro / pra estudante: 'olha eu vou repetir a sua pergunta e você presta atenção pra ver se eu não distorço o espírito da sua questão; se eu distorcer você me diz'. Então eu repito a pergunta que ele / ela me fez, reformulando do modo mais claro a maneira como entendi. Ai o / a estudante pode me dizer: 'era isso mesmo o que eu queria perguntar; só que eu não tava era sabendo'. Eu digo: 'Ah! Então ótimo!' Mas se eu digo: 'Não, o senhor / senhora é um idiota', com que autoridade eu poderia dizer isso ao / a jovem estudante? Que sabedoria teria eu pra dizer isso?

Quem sou eu? Então esse é outro treco que eu considero absolutamente fundamental. Na medida em que você assume a posição ingênua do educando, você supera essa posição 'com' ele / 'com' ela e não 'sobre' ele / 'sobre' ela.

"Qual é a nossa opção? Desenvolver a coragem de correr risco ou desenvolver a marca do autoritarismo? Talvez seja necessário começar a aprender tudo de novo, contar com outras experiências, porque se é fundamental assumir a ingenuidade do educando, é absolutamente indispensável assumir

criticidade do educando diante da nossa ingenuidade de educador. Esse é o outro lado da medalha para o educador que se coloca como autossuficiente, onde somente o educando nunca seria autossuficiente. No fundo, esse educador é que é ingênuo, porque a ingenuidade se caracteriza pela alienação de si mesmo ao outro, ou, ainda, pela transferência de sua ingenuidade para outro: 'eu não sou ingênuo, o Patrício é que é 'ingênuo'. Eu transfiro para ele a minha ingenuidade. Acontece que eu sou crítico na medida em que reconheço que eu também sou ingênuo, porque não há nenhuma absolutização da criticidade. O educador que não faz essa dinâmica, esse jogo de contrários, pra mim não trabalha pela e para a libertação (o desenvolvimento da autonomia)".

A educação é um ato político

"Para terminar essa série de considerações, eu diria a vocês o seguinte: tudo isso é política, porque no fundo, a educação é um ato político! Educação é tanto um ato político quanto um ato político-educativo. Não é possível negar de um lado a politicidade da educação e de outro a educabilidade do ato político. É nesse sentido que todo partido é um educador sempre, mas depende que educação é essa que esse partido faz. Depende de com quem ele está. A favor de quê está o educador ou a educadora? Então, se a educação é sempre um ato político, a questão fundamental que se coloca para mim é a seguinte: 'Qual é a nossa opção?' O educador, a educadora, somos todos políticos. O que é importante, entretanto, é saber a favor de quem está a política que nós fazemos".

"Clareada a nossa opção, a gente vai ter que ser coerente com ela: aí se fecha o cerco, porque não adianta que eu passe uma noite fazendo esse curso aqui e, depois, vá para a área da favela salvar os favelados com a minha ciência, em lugar de aprender com os favelados a ciência deles. Na verdade, meus amigos, não é o discurso que diz se a prática é válida, é a prática que diz se o discurso é válido ou não é. Quem ajuíza é a prática. Sempre! Não o discurso. Não adianta uma proposta revolucionária se no dia seguinte minha prática é de manutenção de privilégios. Isso eu acho que é fundamental".

Correr risco e reinventar as coisas

"Há uma série de outras coisas, mas eu diria a vocês que o fundamental está na coerência com a opção de correr risco. Mudar é como uma aventura permanente ou não é ato criador. Não há criação sem risco. O que a gente tem que fazer é reinventar as coisas".

"Temos que combater em todos e todas nós uma marca trágica que nós carregamos, os brasileiros e brasileiras, que é a do autoritarismo que marcou os primórdios do nosso nascimento. O Brasil foi inventado autoritariamente e é autoritariamente que ele continua. Não é de se espantar de maneira nenhuma que a abertura contra a repressão ou a opressão se faça autoritariamente. Eu fiz um discurso em Goiânia, no Congresso Brasileiro de Professores, em que eu li uma série de textos começando por um sermão fantástico do Padre Vieira, durante a guerra dos holandeses. Eu comecei por aí porque não tive tempo de ir mais fundo. Eu passei uns 10 minutos lendo um trechinho de um sermão maravilhoso em que o Padre Vieira falava ao vice-rei do Brasil, Marquês de Montalvan, no Hospital da Misericórdia na Bahia".

"Ele dizia uma coisa muito bonita: em nenhum milagre Cristo gastou mais tempo, nem mais trabalho teve do que em curar o endemoniado mudo. Esta tem sido a grande enfermidade deste país: o silêncio. Um silêncio a que tem sido, sempre, submetido o povo. O que Vieira não disse, inclusive porque ele não faria essa análise de classe tão cedo, é que, sobretudo nesse país, quem tem ficado muda é a classe popular. Não quero dizer ficar muda no sentindo de não fazer nada, mas não terem a sua voz reinventando as coisas. Elas têm feito rebelião constantemente, as lutas populares nesse país são coisas maravilhosas! Só que a historiografia oficial, em primeiro lugar, esconde as lutas populares; em segundo lugar, quando conta, conta distorcidamente e, em terceiro lugar, o poder autoritário faz tudo pra gente esquecer. Essa é uma marca de autoritarismo do nosso país".

Comece a reaprender de novo

"Se você pretende pra semana começar um trabalho com grupos populares, esqueça-se de tudo o que já lhe ensinaram, dispa-se, fique nu de novo e comece a se vestir com as massas populares. Esqueça-se da falsa sabedoria e comece a reaprender de novo. É aí que vocês vão descobrir a validade daquilo que vocês sabem, na medida em que vocês testam o que vocês sabem com o que o povo está sabendo. Eu acho que isso é básico. Eu nunca escrevi nada que não tivesse feito. Nem carta eu posso fazer se eu não tiver algo importante sobre o que compartilhar".

"Essa é uma das minhas boas limitações. Meus livros são sempre relatórios. São relatórios teóricos, mas feitos a partir da prática. Isso significa que aquele que pretende trabalhar com esses relatórios que são os meus livros, deve, sobretudo, estar disposto a recriar o que eu fiz, a refazer. Não copiar, mas reinventar as coisas".

"Assim que cheguei da Europa, no ano passado, para morar de novo no país, eu trabalhei um semestre com um grupo de jovens que realizava uma experiência de educação numa favela. Durante a construção de um barraco, eles realizaram uma experiência de alfabetização muito interessante, depois sumiram. Mais tarde, eles apareceram de novo e me disseram: 'Paulo a coisa mais formidável que a gente tem pra dizer é que por mais que a gente tivesse lido você e conversado com você, a gente cometeu um erro tremendo. A gente tinha botado na cabeça da gente que o povo queria ser alfabetizado. Como a gente sugeriu ao povo que a alfabetização era importante, o povo passou seis meses com a gente falando daquilo por causa da gente. depois que o povo ganhou intimidade com a gente eles falaram, dando risada: 'nóis nunca quis isso!' ".

"Vocês vejam, olha, era uma equipe bacana que tinha lido tudo meu, que tinha discutido comigo um semestre. Eu também fui enrolado pela equipe. Essa equipe estava totalmente convencida do que o povo queria. Na verdade, essa equipe tinha transferido ao povo a necessidade de alfabetização. Isso é outra coisa importante. Num país que há 480 anos o povão leva porrete, é a coisa mais fácil do mundo você chegar com pinta de intelectual e terminar insinuando / sugerindo que há uma necessidade que o povo deve atender a ela. O povo vai dizer: 'É senhor, é o que eu quero'. Essa é uma advertência que eu faço a vocês".

Quinto princípio: viver pacientemente impaciente

O desafio político de "viver pacientemente impaciente" configurou a conclusão daquela roda de conversa com o educador, retomando a relação entre movimento e mudança. Exatamente ao final da conversação, Freire formulou, como mais uma advertência, que seria necessário viver pacientemente a impaciência: "Uma coisa que eu sempre falo e que poria agora como um dos princípios que eu esqueci". A advertência é recuperada como princípio, uma vez que configura um desafio político relativo à própria existência: uma ética da afirmação da vida, como aparece na pedagogia de Paulo Freire.

Paulo Freire: "a impaciência significa a ruptura com a paciência. Quando você rompe com um desses dois polos, você rompe em favor de um deles. Esse é o princípio para aprender a trabalhar 'com' o povo e para construir 'com' o povo o seu direito à liberdade e à afirmação da vida com dignidade".

"O educador e a educadora, no exercício da opção a que têm o direito de fazer, têm que viver pacientemente impaciente". Todo agente de lutas tem de viver a relação entre impaciência e paciência. Não é possível ser só impaciente como muita gente é. Querer fazer revolução daqui à quinta-feira. E meter na cabeça da gente um desenho da realidade que não existe, como esse, por exemplo: 'As massas já têm o poder no Brasil, só falta o governo'. Isso só existe na cabeça de alguém, não na realidade econômica, política e social do Brasil. Se você rompe em favor da paciência, você cai refém das vozes e dos poderes dominantes, não impondo sua palavra e seu poder de reinvenção.

Para Freire, viver a relação paciência e impaciência é não perder a crítica, assumir a ingenuidade em si e do outro, recriar, reaprender de novo e, afinal, fazer. Assim é que se teria o poder de fazer com criticidade aquilo que se quer e que precisa ser feito.

Fechamento

A tática pedagógica "viver pacientemente impaciente", de Paulo Freire, contém uma importante formulação para a qual deve estar atenta a gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e a participação dos usuários (pacientes nas formulações relativas ao cuidado e ao tratamento em saúde). O princípio antropológico, político e do direito, tanto quanto pedagógico, de que os pacientes (os usuários, melhor dito) estejam, sempre, de fato, impacientes é para que o sistema de saúde a que têm acesso seja aquele que possa estar conosco em nossas lutas pelo viver. Paulo Freire entendia que os trabalhadores e trabalhadoras de saúde deveriam ser desafiados a contribuir ativamente com os usuários de suas ações e serviços na luta pelo direito à saúde. Não entendendo tecnicamente o ba-be-bi-bo-bu das ciências do cuidado e do tratamento, mas usando o conhecimento técnico para a construção da autonomia dos usuários, de seu direito de apropriação do sistema de saúde vigente no país e disputando por seu direito de satisfação com o mesmo.

A Lei Orgânica da Saúde assegurou, entre seus princípios (art. 7, Lei Federal 8.080/1990), a integralidade da atenção à saúde; a preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral; o direito às pessoas sob assistência à informação sobre sua saúde; a divulgação de informações quanto ao potencial dos serviços de saúde e sua utilização pelo usuário; a participação popular e o exercício do controle da sociedade sobre as ações do Estado.

Não consta, entretanto, entre os princípios do SUS, o direito à educação popular em saúde e o dever de permeabilidade desse sistema ao "povo", segundo a equidade exigida pelas diversidades sociais. Para um sistema de saúde, pautado pela integralidade, precisaríamos, então, do cumprimento de uma ação de educação popular, onde esse "direito de todos e dever do Estado" se elevasse à condição de disponibilidade de trabalhadores capazes de estar com os usuários e à condição de aceitação dos usuários como capazes de se tornarem pacientes impacientes. Um direito à educação popular em saúde, nos termos de Paulo Freire, seria a oferta de condições reais de participação e exercício do controle

social, segundo uma pedagogia do desenvolvimento da autonomia, com compartilhamento dos vários saberes e do esquecimento da Verdade, ciência para poder ouvir e estar com. Somente, então, buscar naquilo que se aprendeu o que se pode ofertar, aprender em ato de ensinar e ensinar em ato de aprender. A conquista desse direito somente se dará se formos, na condição de pacientes, impacientes com a falta de comunicação, com a conservação de preconceitos e exclusões, com a ausência de acolhida aos nossos jeitos de ser e de estar e de demandar ajuda, impacientes com um mundo e um sistema de saúde que não corresponde à correlação entre movimento e mudança para a reinvenção das verdades, das ciências, dos sensos comuns e das práticas.

O SUS é o território onde estabelecemos nossa luta pela saúde, sabendo que a própria luta é componente da conquista de mais saúde em nossa experiência de viver (CECCIM, 2006), por isso a advertência de Paulo Freire é também nosso alívio e alegria (expressão de Emerson Merhy, 2004): os problemas sempre virão e serão solucionados ou não, dependendo de nosso entendimento e de nossas ações, o grande aprendizado, entretanto, sobrevém justamente de vivermos pacientemente impacientes.

Registro o agradecimento à Associação Paulista de Saúde Pública (APSP) pelo repasse da primeira publicação para ser aqui reorganizada; ao professor doutor José Ivo dos Santos Pedrosa pelo cuidado com a releitura dessa organização; ao professor doutor Nilton Bueno Fischer por incentivar esta divulgação e disseminação, acrescer opiniões e colocar-me em contato com a professora doutora Ana Maria Araújo Freire (Nita), viúva do educador, a quem agradeço de maneira muito especial a atenta leitura e as ressalvas para a maior proximidade possível desse corpo textual com o acúmulo da produção de sentidos pedagógicos expressos por Paulo Freire em sua carreira. Também ao professor doutor Paulo Meksenas com quem tive a satisfação de compartilhar o produto final desta atual comunicação e ainda o estímulo à recirculação de ideias para as reflexões da educação popular em saúde. Agradeço à Nita Freire principalmente pelo acolhimento à nossa iniciativa de novo diálogo com o professor e pensador Paulo Freire.

Ricardo Burg Ceccim. Porto Alegre, 26 de maio de 2005.

Comentários e conclusão, por Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

Por se tratar de uma composição que se aproxima o mais possível do que dizia Paulo – e diria, depois, explicitamente na sua Pedagogia da Esperança – e não uma reprodução textual dos anos 1980 – porque assim sendo não seria de meu direito legal aprovar uma republicação e nem seria também de minha alçada comentá-la – aceitei como esposa e colaboradora de Paulo Freire, a solicitação de Ricardo Burg Ceccim para fazer uma leitura desse texto recomposto por ele (autorizado por Paulo Meksenas) e tecer alguns comentários.

Realmente, sinto e constato como a obra e a práxis de Paulo vêm, cada dia mais – e mais profundamente –, contribuindo para aclarar temas e questões em várias áreas do conhecimento científico e, assim, influenciar e incentivar as transformações sociais necessárias. Valorizando o povo, o senso comum e sua prática – tanto quanto o conhecimento produzido por ele. Paulo deles partiu para mostrar as possibilidades de nos construirmos, em comunhão, com tolerância e espírito de justiça, cidadãos solidários da sociedade brasileira, que assim abriria a possibilidade de fazer-se verdadeiramente democrática.

Este pequeno texto recriando um encontro e falas de Paulo com uma comunidade popular de São Paulo e com outros/as educadores/as, prova a minha afirmativa: a possibilidade das contribuições de Paulo servirem para assegurar melhores condições de vida para o povo brasileiro, para as suas camadas populares. Os que se preocupam com a área de saúde, com o cuidado com a vida que todos e todas merecem, encontram em Paulo comunicação com o seu fazer. Um de seus *expert*, sentindo isso, vivendo isso, entendendo isso, resolveu que deveria procurar em meu marido, através de uma de suas virtudes, dialeticamente posta em sua teoria, como uma tática pedagógica dar voz e vida às camadas populares: viverem a paciência, impacientemente. Colocada em sua com- preensão de educação por sua coerência entre o seu sentir e o seu dizer, os que se engajam nas ciências do cuidado e do tratamento da saúde do povo, política e eticamente, evocam esta virtude colocando-a como um direito dos pacientes dos serviços públicos de saúde, o de tornarem-se impacientes.

Orgulho-me de que Paulo, como pensador e educador político possa, mesmo com seus pequenos e aparentemente simples bate-papos, incentivar que pensares e que fazeres para uma política de saúde na qual a sua pedagogia do oprimido ensina aos doutores da saúde e aos que fazem a burocracia do campo sanitário que todos nós homens e mulheres devemos ser Seres Mais. Orgulho-me que estes e aqueles estão aliando-se a Paulo na busca de que os Seres Menos, sem direito a comer, a estudar, a morar e a ter saúde devam e possam sonhar com a possibilidade de tornarem-se, conscientemente, pacientes impacientes.

PS.: Registramos o agradecimento à APSP e ao professor Eymard Mourão Vasconcelos, pelo repasse do material de base para esta organização, ao professor Nilton Bueno Fischer por incentivar essa divulgação e disseminação e por nos colocar em contato com a viúva do educador, a Dra. Ana Maria Araújo Freire (Nita), a quem agradecemos de maneira especial pela leitura e por seus comentários, e, principalmente, pelo acolhimento a nossa iniciativa de novo diálogo com o professor e pensador Paulo Freire.

São Paulo, 1 de julho de 2005. Ana Maria Araújo Freire (Nita)
Organizador: Ricardo Burg Ceccim, maio de 2005.

Referências

CECCIM, Ricardo Burg. Saúde e doença: uma reflexão para a educação da saúde. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 37-50.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MERHY, Emerson Elias. *Os CAPS e seus trabalhadores no olho do furacão anti-manicomial: alegria e alívio como dispositivos analisadores*. 2004.18p. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/alegria-e-alivio-nos-caps-emerson/at_download/file>. Acesso em: 13 dez. 2019.

Quando os pacientes perderem a paciência

Lucas Bronzatto Silveira

Conheça o autor

Lucas Bronzatto Silveira é poeta, mas possui também graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Alfenas - MG (2007). Pós-graduação em Saúde da Família, modalidade Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Federal de São Carlos - SP (2010). É Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp/Fiocruz). Atualmente é professor na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), no curso de graduação em Medicina, disciplina de Habilidades Humanísticas (Humanidades Médicas) e membro do Núcleo de Cultura e Extensão do curso de Medicina da mesma instituição. Faz parte do coletivo Trunca, de tradução e difusão de poesia de luta latinoamericana, e do grupo de teatro Gertrudes Está Louca. Publica seus poemas em <www.facebook.com/cantostortos> e as traduções em <www.facebook.com/edicoestrunca>.

Ninguém mais vai morrer na porta dos hospitais
Nenhum desrespeito será tolerado
Não existirão mais farmácias privadas
nem planos nem seguros
pois será proibido pagar por saúde
quando os pacientes perderem a paciência

O lucro não vai mais definir doenças
e ninguém mais vai engolir junto com os comprimidos
as péssimas condições de vida e trabalho
porque não haverá mais opressores e oprimidos
quando os pacientes perderem a paciência

Não existirão propagandas de remédios nem de alimentos
Será tamanha a clareza do cidadão sobre seu corpo
que a palavra prescrição será abolida do dicionário
Todo e qualquer tratamento será decidido em conjunto
quando os pacientes perderem a paciência

Muitos intelectuais ficarão sem chão
ao verem que o problema central não era de administração
que as grandes soluções não eram humanização, formação,
avaliação, regulação, negociação
Ficará claro que o melhor dispositivo de gestão é a revolução
quando os pacientes perderem a paciência

Todo contrato de trabalho será digno
Fundações, O.S., EBSERH, serão apenas letras
e palavras indecifráveis de papéis amarelados
no museu de nosso passado precário
quando os pacientes perderem a paciência

Não haverá mais abismos nem hierarquias
nem gritos nem silêncios nem prisões nem indiferenças
Os pacientes é que serão os deuses
quando perderem a paciência

Quando os pacientes perderem a paciência
numa reunião qualquer do centro comunitário do bairro
serão decididos os rumos da ciência

*versão do belíssimo poema de Mauro Iasi "Quando os trabalhadores perderem a paciência"

Original em: <http://coletivoteceramanhas,wordpress.com/2014/04/22quando-os-trabalhadores-perderem-a-paciencia/>

Atividade

Com base no capítulo "Pacientes impacientes" e no poema "Quando os pacientes perderem a paciência", reflita e escreva um texto sobre o papel e as dificuldades dos educadores populares na transformação da realidade.

Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?

Miguel G. Arroyo

O artigo "Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?" foi escrito pelo professor Miguel Arroyo e originalmente publicado na Revista Currículo sem Fronteiras em 2003. Ou seja, ele completa mais de 16 anos desde sua publicação original. É muito bom reencontrar o texto, perceber quão atual continua sendo e como expressa com maior densidade a importância dos movimentos sociais para a sociedade e para as concepções pedagógicas críticas. É um artigo científico publicado em uma revista e não foi pensado, inicialmente, para um diálogo tão próximo com trabalhadores da área da saúde. Assim sendo, sugerimos que você faça uma leitura em conjunto com seus colegas e que vocês debatam juntos as conclusões que tiraram do texto.

Boa leitura!

Sobre o autor

Miguel Gonzalez Arroyo é professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Ciências Sociais (1970) e mestrado em Ciência Política (1974), ambos pela UFMG, e doutorado (PhD em Educação) pela Stanford University (1976). Tem pesquisado e escrito principalmente sobre os seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?

Miguel G. Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Resumo

Este artigo discute os vínculos entre trabalho e educação enfatizando a necessidade de não só destacar os efeitos deformadores gerados sob as relações capitalistas de produção, mas principalmente destacar que o trabalho compreendido como princípio educativo pode ter um efeito formador. O autor pretende chamar a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado o repensar da teoria pedagógica: encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação, aqui pensados nas relações entre educação e movimentos sociais.

Palavras-chave: trabalho e educação; educação e movimentos sociais

"É a tomada de consciência política – das populações primitivas – que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história".

Eric Hobsbawm

A análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos leva a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação.

O primeiro olhar privilegia as análises dos vínculos entre trabalho e educação, onde temos uma longa tradição. Análises que vão desde a compreensão das determinações e restrições postas pela organização produtiva, até a afirmação do trabalho como princípio educativo. Em comum o reconhecimento da categoria trabalho na compreensão dos processos de formação-deformação humana; o caráter histórico destes processos educativos e culturais vinculados a formas concretas de produção da existência. Em comum, ainda, uma forte carga humanista nas análises: o destaque do sentido desumano da divisão histórica do trabalho e do caráter deformador e sufocante do domínio do processo de produção sobre os homens e não destes sobre as relações de produção.

Em estudos diversos foi muito mais destacado o trabalho como deformador sob as relações capitalistas de produção do que o trabalho como princípio educativo, formador. Pretendo apenas chamar a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado o repensar da teoria pedagógica: encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação.

O tema proposto agora nos traz para outros vínculos: as relações entre movimentos sociais e educação. Uma relação menos explorada, menos explicitada e possivelmente não menos fundamentada na história da formação humana e na tradição pedagógica progressista.

Sistematizo neste texto algumas das notas que me orientaram nos encontros da ANPEd e da CLACSO[1] de que participei, refletindo sobre os possíveis vínculos entre movimentos sociais e educação.

[1] Nota das organizadoras: As siglas mencionadas referem-se, respectivamente, à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e e ao Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO).

O aprendizado dos direitos

Nas décadas de 1970-1980 várias pesquisas, dissertações e teses mostraram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação básica, à escola pública. Pesquisas têm mostrado como a ampliação e democratização da educação básica e a inserção dos setores populares na escola pública tiveram como um dos mais decisivos determinantes a pressão dos movimentos sociais. Esta é uma relação bastante pesquisada e reconhecida.

Neste texto, sugerimos a possibilidade de ampliar essa relação. Perguntar-nos pelas virtualidades formadoras dos movimentos sociais. Em que medida podem ser vistos como um princípio, uma matriz educativa em nossas sociedades. Que dimensões eles formam e que aspectos eles trazem para a teoria pedagógica e para o fazer educativo tanto nas propostas de educação formal quanto informal.

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade.

A brutal exclusão dos setores populares urbanos dos serviços públicos, mais básicos, provocou, desde a década de 1950, reações e mobilizações pela inserção social. Pelo direito à cidade, aos bens e serviços públicos.

As camadas urbanas em toda América Latina foram crescendo e ocupando o espaço urbano, de maneira caótica. Como se inserir? Como ter parte ou ter direito à cidade? A inserção social passou ao debate político, social e educativo. Passou a inquietar e mobilizar as próprias camadas populares urbanas. Processos diversos e dispersos de mobilização que vão contribuir para a conformação dos direitos sociais entre os excluídos. Entre esses direitos, com destaque o direito à educação e à escola pública.

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha autoimagem que os próprios setores populares carregavam como

clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões.

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos.

A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar na escola como porta do emprego, entretanto as grandes massas pobres que se debatem com formas de sobrevivência elementaríssimas agem por outra lógica. Não será a desarticulação de suas vidas que as leva a pressionar pelos serviços públicos mais básicos? Por espaços e tempos de dignidade e cuidado para seus filhos e filhas? O espaço e o tempo de escola é equacionado nesse horizonte de dignidade para o cuidado e proteção da prole. É a sensibilidade humana popular que pressiona.

Essas dispersas e diversas mobilizações populares se prolongam por todas as últimas décadas. Controladas, cooptadas ou reprimidas brotam e rebrotam tão persistentes quanto a exclusão e marginação a que continuam submetidos os setores populares, ao longo destas décadas. Não é temerário, portanto, supor que essas mobilizações agiram como pedagogos no aprendizado dos direitos sociais, especificamente do direito à educação.

Essa pedagogia que pode ser encontrada nas lutas e mobilizações dos setores populares das cidades e dos campos se encontra com o aprendizado dos direitos vindo da inserção no trabalho. O movimento operário, [e também] o novo sindicalismo se articulam de formas diversas, ao menos se aproximam dessas dispersas mobilizações populares. Os atores não são tão diferentes.

A consciência do direito ao trabalho e à cidade e à terra se alimentam e contaminam. A consciência dos direitos se radicaliza na inserção na produção e se amplia nas lutas pela inserção nos serviços básicos para a reprodução digna da existência.

Os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante e reconhecido. Agiram como escolas de formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores. Os movimentos sociais não deixaram de ter papel pedagógico, formaram lideranças também e contribuíram para educar as camadas populares nem sempre tocadas pela mobilização operária. Em frentes diversas cumpriram papéis educativos próximos.

Humanizar as possibilidades de viver

Como educadores, não podemos ficar satisfeitos em reconhecer que os movimentos sociais têm tido um papel pedagógico no aprendizado dos direitos, podemos ir além e perguntar-nos por onde passa o pedagógico.

Difícil separar esses processos formadores da consciência dos direitos, mas importaria encontrar as coincidências quanto às dimensões formativas que revelam. São coincidentes em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança.

A ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência sobretudo da infância e da adolescência popular. Não podemos esquecer desse subsolo material que alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos, inclusive do direito à escola.

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que têm as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. É importante constatar que, enquanto o movimento operário e os movimentos sociais mais diversos apontaram nestas décadas essa matriz pedagógica, um setor do pensamento pedagógico progressista nos levava para relações mais ideológicas: o movimento cívico, a consciência crítica, os conteúdos críticos como matriz formadora do cidadão participativo. Outra direção e outras ênfases bastante distantes das ênfases que setores, também na fronteira do pensamento pedagógico progressista, davam aos vínculos entre trabalho e educação, e entre movimentos sociais e educação. Matrizes mais coladas à materialidade da produção das existências na fábrica, no campo, no trabalho, nas lutas e mobilizações sociais.

Alguém nos lembrará que estamos em outros tempos, em outro contexto. Sem dúvida. Podemos nos perguntar como ficam no atual contexto esses vínculos entre movimentos sociais e educação. Essas matrizes pedagógicas tão destacadas nas relações entre educação,

trabalho, movimentos sociais não estariam perdendo suas virtualidades pedagógicas? A desestruturação da organização produtiva, da organização operária, das lutas sociais e dos direitos conquistados não estariam desestruturando também suas proclamadas virtualidades formadoras? Quais as consequências para o pensar e fazer educativos dessa desestruturação e precarização das bases da produção da existência? A classe trabalhadora e a diversidade de lutas, tão decisivas no aprendizado dos direitos, estão sendo desestruturadas. Podemos encontrar, ainda, sinais de resistência, de afirmação de direitos e de mobilização? Questões centrais para continuar a procura dos vínculos entre educação e trabalho, educação e movimentos sociais.

Poderíamos ver nesses brutais processos de desestruturação produtiva, de sem-terra, de desemprego, de perda da estabilidade e dos direitos conquistados não tanto o distanciamento dessa matriz pedagógica, mas a recolocação da centralidade, da imediatez da produção reprodução da existência, para a formação humana. Os movimentos sociais e o movimento operário retomam as lutas mais básicas por trabalho, terra, moradia, saúde, escola, alimentação, sobrevivência da infância e da adolescência, pelo direito à escola como possibilidade de liberação do trabalho e da exploração infantil...

Diante da opressão e exclusão que avançam, terá de ser retomada com mais radicalidade e não abandonada a produção da existência enquanto matriz e princípio educativo, formador-deformador. E os movimentos sociais que não saíram de cena e que situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência terão de ser percebidos como educadores por excelência das camadas populares.

Retomar esses vínculos nestes tempos não perdeu atualidade inclusive para o pensar e o fazer pedagógicos escolares, quando sabemos que a infância e a adolescência que frequentam as escolas públicas, estão entre aquelas que sofrem de maneira brutal a exclusão e as formas precaríssimas de viver. Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?

Todo processo educativo, formal ou informal tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos. Ignorar essa realidade e fechar-nos em 'nossas' questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância.

Sujeitos sociais em formação

Continuemos a indagar-nos sobre as matrizes pedagógicas ou sobre as dimensões da teoria pedagógica em que os movimentos sociais se encontram ou desencontram com a educação formal e informal, sobre as marcas que eles deixam na formação dos atores sociais.

Interrogá-los em suas dimensões educativas, em suas virtualidades formadoras, e indagar-nos pelos componentes que trazem para a teoria pedagógica.

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é reeducar-nos para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação. Eles nos lembram sujeitos em movimento, em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles destacam seus sujeitos. Falam mais deles do que das organizações e programas. Até a mídia nomeia os sujeitos: "os sem-teto ocupam as escadarias da prefeitura". "Os Sem-Terra acampam frente à fazenda do Presidente" (notícias de cada dia).

São eles, os novos-velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento.

Essa presença foi observada em várias análises e pesquisas. De alguma forma o foco tão centrado nas estruturas, nos aparelhos de

Estado e suas políticas teria nos desviado dos sujeitos da ação social. Nos anos 1980, uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca. Até os títulos das obras se referem a sujeitos. O que pode significar reconhecer essa presença de sujeitos na cena social e pública para o repensar pedagógico?

As experiências não formais de educação, mais próximas da dinâmica popular, tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos sujeitos. A literatura sobre educação popular, desde seu início nos anos 1960, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ação. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento.

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos 1960-70, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos ou excluídos, mas nos reeduca na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação.

Não nos propõe como educá-los, mas como se educam; nem como ensinar-lhes, mas como aprendem; nem como socializá-los, mas como se socializam, como se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada, como ele nos diz.

Seria interessante um estudo que destacasse os estreitos vínculos entre os movimentos sociais e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire, do movimento de educação popular e da diversidade de experiências educativas não formais. Apenas na Pedagogia do Oprimido, Paulo se refere aos 'movimentos de rebelião', sobretudo de 'jovens no mundo

atual' e vai tecendo suas reflexões, referindo-se constantemente a diálogos e entrevistas com trabalhadores e sobretudo com os camponeses e com os diversos movimentos de libertação, de descolonização tão presentes nas décadas de 1960 e 70. Esse olhar atento de Paulo aos sujeitos em movimento o leva ao encontro com a teoria pedagógica mais perene.

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa.

Tanto para a pedagogia escolar como extraescolar a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta e sobretudo a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos.

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e sobretudo nos movimentos de humanização e libertação. Quando nas pesquisas, congressos ou pareceres falamos mais dos nossos processos, conteúdos e métodos do que dos sujeitos sociais e culturais e de suas práticas e movimentos estamos fora de foco. Ao menos nos desviamos do foco que a tradição da pedagogia popular priorizou em seus tempos mais fecundos como teoria educativa.

Se os movimentos sociais repõem a centralidade dos sujeitos, como olhá-los? Com um olhar escolar? Como analfabetos? Como empregáveis? Se paramos nesse estreito olhar, poderemos ficar satisfeitos com teorias de alfabetização ou de capacitação, porém estas não podem ser confundias com teorias pedagógicas. Para que os sujeitos e seus processos formadores provoquem a teoria pedagógica temos

de olhá-los no que eles têm de mais radicalmente humano. Voltando a Paulo Freire, como ele justifica a "pedagogia do oprimido"?

> Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si... Estará, aliás, no movimento de seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. [...]
>
> O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível (p. 19).

A pedagogia se nutre do ser humano como problema de si mesmo, ou da problematização do sermos, do fazer-nos e formar-nos humanos. Seu objeto de teorização é a trágica descoberta de nós mesmos. A pedagogia acompanha ao longo da história as indagações do fazer-nos problema e nós mesmos, do como nos formar. Quando descobríramos como educadores quão pouco sabemos dos sujeitos da ação educativa, poderemos talvez nos repensar.

Para Paulo não se trata de uma lucubração acadêmica. O objeto da pedagogia – a humanização, a descobre nos movimentos sociais. Em nota de página, nos diz onde que ele vê os seres humanos se fazendo a si mesmos problema:

> Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual... manifestam em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo[...] Buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão. Todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (p. 17, grifo nosso).

Para Paulo os sujeitos em movimento repõem as grandes interrogações que alimentaram a teoria da formação humana. Eles trazem a escola e as diversas experiências de educação não formal ao cerne do educativo: aos sujeitos sociais e seus dramáticos processos de produção-formação humana. Reeducam as teorias pedagógicas, as huma-

nizam ou as aproximam nas grandes interrogações que estão em sua origem. Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível que há na infância e em cada ser humano.

Vivências totalizantes

A pergunta que aflora, mas porque os movimentos sociais teriam essas virtualidades educativas tão de raiz? Uma das suas características é seu envolvimento totalizante. Quando em movimento, os sujeitos vivem em torno do que e como estão sendo, consequentemente, todas as dimensões de sua condição existencial entram em jogo. Frequentemente suas vidas são postas à prova em situações de risco.

Nos momentos de mobilização se vivenciam situações limite. De um lado, como ponto de partida e motivação as carências existenciais no limite e de outro lado coletivos se articulam em processos de luta e reivindicação tensos, arriscando o emprego, a segurança, a vida, a identidade... Muitos dos movimentos sociais carregam essa característica de serem vivências existenciais totais.

Parece-me ser por aí que Paulo nos aponta quando nos diz que nesses processos os seres humanos em movimento se colocam a dramaticidade de ser humanos e se afirmam como sujeitos de decisão. Interrogam-se pelas possibilidades e limites de serem e viverem como gente.

A reflexão teórica sobre as dimensões educativas dos movimentos sociais, das práticas de educação popular ou educação de jovens e adultos podem se encontrar aí nessa condição de permanente risco, nesse limiar-limite em que o povo tem de viver sua existência, arriscar tudo para sobreviver. Ter como objeto de pesquisa e de reflexão as artes e saberes aprendidos nessas situações totalizantes e limites da condição humana seria uma grande contribuição para superar as visões tão pontuais, didáticas, metodológicas e ge-

renciais que tanto têm distraído e esterilizado o pensamento e a pratica escolar e extraescolar.

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Propõem-nos como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidades nos movimentos.

Repor em nossa reflexão e ação o caráter limiar por isso totalizante dessas ações educativas seria uma das tarefas das pesquisas e análises. Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais. Como aprender essas virtualidades educativas totalizantes?

A ação educativa junto à diversidade de coletivos inseridos nesses movimentos e na sobrevivência tão no limite terá de dar conta da totalidade de dimensões que os constituem como humanos. Por aí avançaríamos para uma concepção mais alargada, menos estreita da educação não apenas de jovens e adultos, mas também da infância e da adolescência na educação escolar.

Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado, instrumental, competente e hábil nos conhecimentos úteis, fechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos.

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizan-

dos, de escolarizandos... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo.

Uma das características dos movimentos sociais é que os coletivos são de todas as idades, gêneros e raças. As crianças e adolescentes, as mulheres entram em movimento, se expõem, vivenciam o risco, a repressão, a morte, frequentemente. Vivenciam as mesmas situações limite. Não ficam em casa ou na escola enquanto os pais se expõem nas greves ou se formam no trabalho. Essas crianças e esses adolescentes, jovens ou adultos que experimentam esse tenso limiar carregam para as experiências de educação formal ou informal suas vivências e aprendizados. O que fazer, ignorá-los ou incorporá-los?

De volta aos começos

Há um dado a não ser perdido na procura das virtualidades questionadoras dos movimentos sociais, eles nos remetem ao perene da condição humana: a terra, o lugar, o trabalho, a moradia, a infância, a sobrevivência, a identidade e diversidade de classe, idade, raça ou gênero. Os sujeitos coletivos que se agregam e põem em movimento se identificam com essas dimensões tão perenes. Eles nos remetem ao enraizamento de nossa condição e formação como humanos: a vida, o sobreviver, as condições materiais, o lugar, o espaço, o corpo, a raça, a cor da pele, as temporalidades, o gênero, as relações mais básicas entre coletivos. Remetem-nos, sobretudo, a permanência e imutabilidade histórica das condições em que, como coletivos, produzem sua existência, tão precários. Remetem à persistência da materialidade onde se jogam as possibilidades de liberdade, emancipação, formação como gente.

Destacamos a radicalidade dos movimentos sociais pelo fato de articularem coletivos em torno das carências existenciais mais básicas.

Convém destacar que eles se alimentam das velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes, não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso. Neste sentido, eles nos mostram como a permanência das grandes questões não resolvidas questiona tantas utopias, inclusive o progresso pessoal e social pela escolarização e pela educação.

Os movimentos sociais, ao mostrarem as velhas e tradicionais perguntas não respondidas, interrogam as utopias, entre elas a escolarização, o progresso técnico-científico em que a pedagogia se envolveu tão irresponsavelmente.

Quando o sonho do progresso e do futuro ofuscam tantos pedagogismos progressistas e tantas propostas curriculares, os coletivos em movimento nos puxam para o presente tão elementar de tantas existências e nos colocam as questões primaríssimas ainda não respondidas. Sobretudo relembram que essas lutas não são de agora. Retomam uma memória coletiva. Eles nos acordam de tantas promessas tão curtas quanto um sonho bom e nos trazem de volta para o começo, para os primórdios da condição de sobrevivência e convivência como humanos. Aí nasce a pedagogia, na infância das possibilidades elementares de sermos humanos.

Esses coletivos nos lembram de que ainda milhões de pessoas não saíram daí, dos começos. Como se as promessas de futuro não tivessem conseguido que a humanidade ultrapassasse seus inícios. Suas necessidades primárias. Como se tudo estivesse no presente apesar de tantas promessas de futuro, de inserção e de igualdade.

Um dado dramático para o repensar das pedagogias que se tornaram tão futuristas, que vivem prometendo o futuro para os letrados, os escolarizados, para os milhões de jovens e adultos trabalhadores e camponeses que sacrificam o descanso, o convívio por promessas, que em tão pouco alteram seus presentes. Os movimentos sociais nos repetem que para milhões ainda o presente é a questão. O presente mais elementar. Vivem sua história, se organizam e mobilizam para dar

conta do seu precário presente sem horizontes. Às voltas sempre com o presente. Suas vidas e sua sorte no jogo perene do presente.

A pedagogia que não tenha esse presente tão premente como sua tarefa se perde ao perder seu chão: os próprios sujeitos se formando, humanizando ou desumanizando na materialidade tão presente e tão pesada, em que reproduzem suas vidas.

Nesta direção, os movimentos sociais tão colados às necessidades mais elementares nos colocam como desafio a velha matriz pedagógica: o presente reposto nas estreitas relações entre a produção-reprodução material e social da existência e a formação como humanos do seu tempo. Um tempo parado, suspenso na imutabilidade das relações sociais? Esses coletivos se põem em movimento como querendo empurrar o tempo. Mostrando a urgência de alterar no presente essas circunstâncias, essa materialidade e essas relações sociais para que se tornem educativas, formadoras e não deformadoras.

Os coletivos que tanto arriscam não estariam a nos apontar que intuem, que sem terra, sem teto, sem moradia, sem trabalho, sem igualdade, sem identidade, não há como viverem a condição humana? Não dá para se formar como humanos? É a lição que teve de aprender o ser humano nos tensos processos de sua constituição como sujeito de cultura, de pensamento e de valores, de dignidade e de direitos.

Estamos sugerindo que esses coletivos se voltam para o presente e aí se atolam nas necessidades mais primárias? Que seu olhar diante da permanência de promessas nunca cumpridas se fecha no passado, na tradição? As lutas em que se arriscam apontam para além dessas necessidades e promessas não cumpridas. Para sua superação. Apontam para vidas possíveis intuídas na memória coletiva. Não se abandona um horizonte para além do presente e do passado. Cada movimento é uma marcha para vidas possíveis. É um movimento, não um ficar nos valores e concepções tradicionais.

O objeto das mobilizações são necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são dirigidas para fora, para os governos, para as políticas públicas, para a reforma agrária, para o modelo eco-

nômico, para a igualdade... Os movimentos geram um saber e um saber-se para fora. Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa 'globalidade'. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo.

Na perspectiva educativa podemos ver que não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas, ao contrário, há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva.

A permanente volta aos começos realimenta a utopia de outras vidas possíveis. Abre a percepção de si e da realidade que os retém presos aos começos. Como captar esses tensos processos de formação? Tarefa do pensar e fazer pedagógicos. Em análises diversas a educação popular tentou captar e equacionar essa tensão entre tradição, localismo, memória, cultura popular e abertura e alargamento na formação que os movimentos sociais provocam.

Movimentos culturais?

Não podemos ignorar que nem todos os movimentos sociais se situam nessas necessidades primárias ainda não resolvidas, as mais incômodas e permanentes, dado nosso contexto social e econômico. Outros movimentos têm como referência pertencimentos específicos de gênero, raça, idade, opção sexual e outras que carregam significados culturais, afirmações de identidades, superação de preconceitos, defesa de direitos em outros campos não tão colados à sobrevivência. Poderíamos falar em movimentos culturais, pelo fato dos atores se identificarem, resistirem ou lutarem por identidades culturais específicas? Falar em 'novos' movimentos sociais?

Outros atores novos e outras motivações, novas ou apenas expostas de formas diferentes? O importante é constatar que a cultura tem sido agregadora a ponto de motivar organizações, movimentos e formas de resistência diversas. A cultura tem motivado comportamentos e condutas resistentes. Análises diversas têm destacado que os 'novos' movimentos sociais partilham um campo cultural comum, assim tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis.

Esses movimentos nos mostram que a cultura não é um campo pacífico, nem de conformismo e reprodução do atraso, do passado, de heranças conservadoras, mas é um campo tenso. Mostram a cultura como uma ferramenta para entender não tanto a reprodução de valores, condutas homogêneas, de velhos protótipos humanos, mas como elemento perturbador de condutas, de velhos modelos de inclusão e integração social. Mostram que a teia social e educativa é bem mais complexa do que as concepções integradoras supunham. Inclusive as concepções integradoras e universalistas de educação básica.

Ao explicitarem as tensões no campo da cultura, esses coletivos interrogam de um lado o peso da cultura nos processos formadores, nas motivações da ação humana e sobretudo interrogam concepções demasiado homogeneizadoras de educação-integração-racionalização, construção do sujeito universal, questões que tocam fundo nos parâmetros do pensar e agir pedagógico. As pesquisas e as análises teóricas teriam de aprofundar esses pontos ou revelar em que aspectos tocam na teoria e na prática pedagógica.

Os movimentos nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos. Centralidade esquecida no cientificismo e cognitivismo conteudista de nossa tradição escolar que invade e contamina até as experiências de educação não formal, por exemplo, a educação de jovens e adultos, que frequentemente em vez de abrir-se a dimensões trazidas pelos coletivos em movimento, se deixam apressadamente influenciar por velhos olhares escolacentristas. Em vez de enfatizar a educação como ação cultural e em vez de pensar na cultura vivida e devida aderimos a visões cientificistas e instrumentalistas de conhecimento até na educação não formal. Daí o desconforto com a cultura que as pedagogias carregam.

Estou sugerindo que os movimentos nos puxam para o campo da cultura, mais aberto do que as opções estreitas de conhecimento instrumental e de competências úteis que tanto limitaram nosso olhar e pensar pedagógico. A cultura deixou de ser nosso território para ser encarada como um território do qual deveríamos nos distanciar e distanciar o povo, os escolarizandos. A cultura do povo, dos jovens e adultos, das comunidades negras, dos povos indígenas, ainda é vista pela cultura escolar como primitivismo, preconceito, crenças a serem superadas pelo saber racional instrumental moderno. Uma visão reducionista da cultura como emanando do agir humano mais tradicional e estático. Uma visão da cultura que contaminou a visão do povo.

Revisitar a cultura como território da pedagogia pode significar superar essa visão preconceituosa do povo e da cultura. Reconhecer que todos os sistemas de pensamento e de ação estão emaranhados com crenças, valores, sentimentos, práticas herdadas. A cultura também tem sua tradição como princípio, como matriz formadora. Como a caixa de ferramentas de que nos apropriamos e munimos para enfrentarmo-nos com o mundo. Cultura que pode nos aprisionar em identidades fechadas, mas que pode abrir identidades para fora. O referencial dos movimentos sociais não são valores conformados com a manutenção de formas de viver, de submissão e tutela, mas o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências. Cultura, símbolos, mobilizados a serviço de valores progressistas de justiça e igualdade, de identidade e diversidade.

Se a cultura é um eixo da ação coletiva como assumi-la como um eixo da ação educativa? Por exemplo, dar a devida centralidade a ver a ação educativa como relação de pessoas, de sujeitos-mestres, educandos, comunidades, coletivos culturais que ao entrarem na relação social ou na relação educativa formal ou informal trazem sua experiência de infância, adolescência, juventude ou vida adulta, sua experiência espacial, temporal, corpórea, seus afetos, resistências, sua diversidade e socialização, sua memória. Os coletivos entram na ação coletiva com toda essa bagagem cultural, a redefinem e ressignificam.

Mas como encarar pedagogicamente essa cultura ou esses sujeitos culturais? Não partindo apenas dela como matéria prima bruta a ser

integrada em esquemas escolares, antes assumir a cultura como ela de fato nos chega através dos próprios sujeitos coletivos, como inquietação e até resistência a formas de inclusão homogeneizadoras. Ver e assumir a cultura como campo de embates, como uma teia de sentidos e significados nem sempre coincidentes com os sentidos e significados que a sociedade, os currículos, as concepções de homem, mulher, jovem, negro, indígena, camponês, trabalhador, tentam impor e legitimar como homogêneos.

Os coletivos questionam a visão da cultura como um todo coerente, aceito, homogêneo que a ação educativa tem de inculcar, transmitir, e os educandos, todos, aprender e internalizar. Questionam essa homogeneidade cultural tão incrustada no currículo e na escola e de formas diversas quebram a aparente homogeneidade para afirmar a diversidade em que é tecida a vida social, em que se constroem os coletivos sociais e os indivíduos. Em que se formam.

Questionam essa homogeneidade construindo e valorizando suas identidades coletivas. Identidades que vão além da reprodução da consciência e do autoatendimento ideológico, para repor a centralidade dos processos interativos, da solidariedade e do sentido da ação coletiva, das inúmeras interações cotidianas, ativadas pelos grupos em movimento.

Quando assumidos a cultura como eixo da ação coletiva e da ação educativa formal ou informal a aparente sintonia entre escola-sociedade passa a ser interrogada. Rompe-se ou se explicita que já estava quebrada. A cultura traz um mal-estar, uma intranquilidade quando é assumida como constituinte dos sujeitos humanos, como componente da ação educativa. A cultura é mais resistente do que o conhecimento escolar. Ela nos denuncia que os sujeitos humanos não são puros aprendizes de conhecimentos neutros e menos ainda que eles são cópias de um todo homogêneo. A cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa. Reflete o rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos. Mais resistentes. Mais sujeitos.

Os movimentos, ao denunciar o modelo integrador e os processos de socialização integradores que ignoram as diversidades culturais, a

memória coletiva, as identidades e pertencimentos, são um convite para reconhecer o potencial formador das tensões culturais.

Há um conflito formador no campo das crenças e dos valores. Os coletivos pobres, marginalizados, experimentam a insuportável ordem injusta, imoral das relações de produção, da apropriação da terra e do espaço e da riqueza, daí que um de seus traços mais marcantes é a afirmação do ser humano e de suas necessidades e direitos, como prioritários em contraposição a uma moralidade ou imoralidade das regras do mercado, da produção e da exploração. Apontam outra racionalidade, outros modelos societários e outras orientações culturais conflitantes com as normas e valores estabelecidos. Explicitam uma luta permanente, reprimida e silenciada pelo controle dos padrões socioculturais: a ética, o conhecimento, a memória, as normas e os significados...

Os 'novos' atores sociais reinterpretam normas, valores, lógicas, saberes, padrões culturais. Criam novos significados. Tensões que estão no cerne das sociedades contemporâneas onde a construção de identidades de grupos se defronta com a impositiva identidade social global.

Neste sentido, os movimentos sociais recuperam a centralidade da ética e das orientações culturais no convívio humano, na produção, na política, na formulação de políticas, no trato do público, da terra, do espaço... Eles têm trazido o confronto ao campo da ética, à defesa dos limites morais... eles vêm agindo como repositores de velhas dimensões: a formação de sujeitos éticos, do público, da moralidade. Dimensões tão presentes nos velhos ideários pedagógicos. Tão esquecidos nos modernos ideários.

A maioria dos coletivos que se agregam e organizam na luta pela terra, o espaço, os serviços públicos carregam uma esperança espontânea em um mundo de justiça, de liberdade, igualdade e dignidade. Uma esperança de uma outra ordem no campo e na cidade, na saúde e na educação, nas relações sociais e inter-raciais... Uma ordem regida por outros princípios, outros valores, mais generosos, mais igualitários. Os confrontos no campo da ética tocam em cheio a teoria pedagógica.

Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que conselhos moralizantes, tão do uso das relações entre mestres

e alunos. Recolocam a ética nas dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza, socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça... Aí, nessas radicalidades da experiência humana, os movimentos sociais repõem a ética e a moralidade tão ausentes no pensamento político e social. E pedagógico também.

Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades de formação e humanização, inclusive da infância popular que conduzimos como educadores.

Atentos/as como educadores/as a essas dimensões tão centrais como a cultura, as identidades grupais, a ética, os valores nos processos de formação, poderíamos ver a educação e os aprendizados humanos como algo mais do que simples produtos da ação 'objetiva' das forças econômicas, das condições materiais e até das nossas metodologias progressistas e perceber o convite que os movimentos sociais nos fazem à abertura para as dimensões subjetivas, do irredutível papel dos indivíduos, dos grupos, de suas subjetividades e identidades, da memória, das suas crenças, sentimentos e emoções coletivas.

Os processos educativos a um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais.

Outros modos de conhecer?

Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade. Podemos captar neles modos diferenciados de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança... Modos de conhecer a lógica social. Mostram um modo próprio dos sujeitos sociais se conhecerem, de lidar com sua memória coletiva, com seus direitos.

Neste sentido nos advertem que o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam. Eles nos recolocam questões complexas no campo da sociologia do conhecimento. No campo da construção e apreensão do conhecimento.

Os movimentos nos colocam o difícil diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos sobre dimensões do viver humano muito mais conflituosa do que as áreas do conhecimento e os currículos por vezes supõem. Advertem-nos que a diversidade de sujeitos sociais, de protagonistas da construção da história, da cidade, do campo, tem formas diversas de conhecer a cidade, o campo e a história da qual participam.

Quando cada área do currículo lê a historia, a ciência, a tecnologia, o espaço, a vida, a produção literária, a cidade ou o campo... desde seu ângulo tende a deixar de fora saberes histórica e legitimamente construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas que agem no social ou na natureza. Protagonistas que também produzem saberes. Outros saberes, outros valores e significados. Sobretudo, outras lógicas não reconhecidas do pensar e do intervir. Lógicas tidas como marginais às lógicas do saber escolar, do pensar científico e do intervir político.

Na tradição da educação popular e de jovens e adultos tem havido grande sensibilidade para o reconhecimento do saber popular, da lógica própria da construção e apreensão do conhecimento. Tem sido feito um esforço por entender essas lógicas. Mas para que? Para reconhecer sua legitimidade ou apenas para superá-las como ilógicas? Por exemplo, o ideal de conscientização está presente, mas com que sentido? Para que o povo aprenda o razonar da razão? Como incul-

cação e internalização da única lógica da construção e apreensão do conhecimento? Os movimentos sociais constantemente repõem essas questões para a sociologia e a pedagogia.

Não tem sido fácil às ciências, entre elas a pedagogia, dialogar com as questões relativas à construção e apreensão do conhecimento que os movimentos sociais nos colocam. Por exemplo, qual é o lugar da consciência intencionada, da reflexão racional, do razonar da razão... e da não racionalidade nos comportamentos humanos? Qual o lugar do pensamento lógico, ciente, mas também do pensamento 'ordinário', cotidiano, nas práticas sociais? Podemos identificar os processos educativos com o avanço da consciência intencionada, com a reflexão racional? Podemos continuar identificando educação popular com 'conscientização' do povo?

A pedagogia cognitiva tem marcado tanto a educação popular quanto a educação escolar. Os diversos campos da educação popular coincidem na identificação entre educação e conscientização, seja a educação de jovens e adultos, a educação sindical ou dos movimentos sociais. Virou um traço da chamada pedagogia progressista. Há por trás inferências sobre o funcionamento da mente humana e do comportamento social aceitas de maneira pouco 'crítica'. O olhar sobre o povo ainda vê crenças, comportamentos irracionais e se espera da intervenção educativa que reeduque essas crenças através do aprendizado da reflexão... Ainda contrapõe o senso comum ao pensar crítico.

Dividimos os grupos humanos entre os racionais e irracionais, reflexivos e irreflexivos, conscientes e inconscientes. O discurso da sociedade atual do conhecimento repõe essas polaridades como a marca da sociedade dita pós-industrial. O povo sempre catalogado entre os perdedores da reflexibilidade. O poder dos vencedores estaria no domínio das artes de refletir. Polarizações ingênuas que têm alimentado pedagogias cognitivistas e conscientizadoras dos perdedores, dos irreflexivos pobres.

Há crenças nessa visão de educação: que na razão está o parâmetro universalmente aplicável para julgar as condutas como humanas; que o como viver, crer e agir devem estar ditados pela razão para serem humanos e politicamente consequentes; que critérios cognitivos racionalmente definidos regem a ação coletiva; que as crenças, a ignorância,

a paixão e o desejo levarão a análises, conclusões e condutas irracionais; que o povo está preso a essas crenças e somente será liberto, raciocinando, esclarecido, aprendendo o pensar lógico indutivo-dedutivo, porque só assim reconhecerá seus erros, repensará suas crenças e redefinirá suas práticas. Sairá do estágio pré-político, pré-humano para a consciência e o consequente estágio humano e político.

Muitas pedagogias cognitivas supõem que há operações lógicas e formas universais de pensar e de atuar. Educar é fazer com que todos as aprendam. É a luta da razão contra a sem-razão. As pessoas ou grupos que não fizerem essa passagem continuarão agindo sem razão, sem consciência, imersos na superstição, no erro, em visões confusas e em práticas irracionais e imorais, pré-políticas.

Muitas pedagogias cognitivas tentam ir além, reconhecendo que o povo tem saberes, tem uma racionalidade própria, porém confusa e primitiva; que o homem comum também orienta sua vida pela razão. Chegamos a reconhecer que o povo também pensa, raciocina, deduz, e que até suas crenças se orientam por uma racionalidade, porém ela é confusa 'irracional', logo deve ser superada pela conscientização. O povo pensa, passa a ser um princípio universal, a ser reconhecido, mas apenas como ponto de partida. Às vezes como pretexto para pedagogias bem diretivas. Consequentemente a arte de educar será partir desses saberes e dessa racionalidade primitiva para tornar o povo intencionalmente racional, reflexivamente consciente.

A crença é que todos podem chegar lá e tem direito a chegar. Onde? A racionalidade e a lógica única, universal. Avança-se reconhecendo que o povo tem seu saber, sua lógica, mas ainda deficiente, imprecisa. O diálogo educador-educando seria o diálogo entre lógicas precisas e imprecisas, para todos chegarem ao estágio humano e político perfeito, à consciência precisa. Muitas pedagogias progressistas partem da certeza de que esses saberes e lógicas imprecisas podem avançar e que o diálogo poderá com o tempo e com arte pedagógica fazer que o povo chegue à verdadeira consciência de como funciona o mundo e a sociedade. Como é e como deveria ser ou poderá ser.

Os movimentos sociais instigavam estas questões e estas posturas de tantas pedagogias progressistas. Mas foi preciso estar com eles sintonizados. Aprender com eles. Experiências de educação informal

têm feito esses aprendizados. Como não reconhecer o quanto sabem sobre sua condição de oprimidos, excluídos, sem-teto ou sem-terra? Aceitamos que tem saberes e até lógicas, racionalidades no pensar-se e pensar o real. Até aí chegamos, mas muitas experiências ainda vêm o povo como crianças ou adolescentes que também têm saberes e formas de pensar, porém distantes do saber e das formas racionais de pensar. São iniciantes que poderão chegar lá se conscientizados.

Diante das análises e opções que os coletivos em movimento assumem, o discurso pedagógico já reconhece que há uma lógica do senso comum, que o povo busca o conhecimento, se orienta pela evidência, raciocina, deduz e adapta suas condutas ao ambiente. Defende suas crenças como consistentes, constrói explicações que lhe orientam. Alguns grupos serão mais coerentes do que outros, mas todos acumularam esses saberes e essas formas de pensar. O que nos revelaria? Que há um caminhar para a racionalidade. Caminhar a ser respeitado, conduzido amorosamente até superar o senso comum. Educar para superar o senso comum? Para purificá-lo?

Essa pedagogia pressupõe que a mente humana não apenas é racional, mas caminha para a razão, terminará por se submeter aos ditados da razão e da evidência e suas leis e causalidades. Todos os seres humanos têm o mesmo ponto de partida, a mesma inclinação da mente para a racionalidade. Educar essa mente no povo seria a tarefa da educação popular e também escolar.

Frequentemente ideais de igualdade orientam essas experiências educativas. Parte-se do pressuposto de que os ditados da razão, a capacidade de razonar da razão não são dominadas igualmente por todos. Ao povo lhe é negada essa possibilidade. Dar a todos, até ao povo mais comum essa possibilidade seria a meta. A arte de educar seria respeitar, avançar, passar por estágios, até a consciência e o entendimento válidos. A função da educação seria acompanhar, mediar esses avanços, propiciar processos de razonamento racional, consciente. A racionalidade, a consciência intencionada só se realizará se cultivada, educada, apropriadamente. Inúmeras experiências educativas junto ou para os movimentos sociais não saem desse progressista entendimento dos processos de construção e apreensão do conhecimento e da consciência. Nesta visão, é fácil reduzir a educação a uma questão de método.

Acertar com o método tem sido uma preocupação constante nessas pedagogias. Uma decorrência desses pressupostos racionais ou desse racionalismo progressista, evolutivo: todo ser humano é racional, logo poderá chegar a pensar racionalmente, conscientemente. A ênfase no método, na estratégia, no como é uma consequência desses pressupostos. Para essas pedagogias baseadas na crença nessa possibilidade, educar os educadores populares supõe que dominem essa racionalidade, tenham essa consciência intencionada, que o povo ainda não tem. Partir da crença de que o povo, como nós, os conscientes, tem capacidade de chegar lá. Com este olhar a questão passa a ser como o povo se apropriará das normas do razonamento correto? Por imposição ou por diálogo? Essa pedagogia tem se contraposto a formas impositivas, não dialógicas de ir fazendo esse percurso. Apenas formas dialógicas, respeitosas dos saberes já tidos e dos processos mentais aprendidos, darão conta de que ao longo do tempo educativo o povo faça esse percurso das formas menos conscientes, irreflexivas de pensar, para a consciência intencionada, reflexiva.

Há uma crença de que esse processo progressivo – 'progressista', em direção ao conhecimento válido e o pensar correto, depende do método, do trato pedagógico que for adotado pelo educador, conscientizador. Métodos complexos, lineares, de uma lógica linear, com previsão de etapas, sequencial. Tão sofisticados que os educadores dos movimentos sociais, do campo e das escolas públicas das periferias urbanas mal conseguem entender e aplicar. Frequentemente esses complexos métodos são apresentados como a pedagogia socialista e popular mais progressista e libertadora.

A história dos movimentos populares vem questionando a vulgata 'progressista' e seu viés 'racionalista' e 'modernista' e a sua crença nos processos progressivos de chegar a uma lógica única, a um modo único de conhecer a realidade. Um olhar mais atento, como sugerimos antes, nos levaria a captar nos movimentos sociais não tanto modos primitivos de conhecer, mas modos diferenciados de conhecer a questão urbana, agrária, o desemprego, a exclusão, a escola... Nos recolocam questões complexas no próprio campo do conhecimento. Nos advertem que é urgente repensar concepções de conhecimento e de consciência etc. Mais uma dimensão do papel pedagógico exercido pelos coletivos populares.

Uma pedagogia dos movimentos sociais?

Ao longo destas reflexões nos acompanhou uma pergunta: em que medida os movimentos sociais podem ser vistos como um princípio, uma matriz formadora, educativa?

Estamos em um momento bastante fecundo do repensar o fazer pedagógico. Tentei destacar que um caminho promissor para a pesquisa, a teorização e a intervenção pode ser estarmos atentos aos coletivos em movimento, às vivências e aos questionamentos existenciais e culturais que eles nos trazem.

Cada coletivo destaca dimensões diversas; entretanto há traços que são comuns, que são próprios dos processos sociais, culturais, éticos que coletivos tão diversos põem em ação, em movimento. Chamamos a atenção para alguns desses traços pedagógicos comuns. Poderíamos falar de uma pedagogia dos movimentos sociais? Com a preocupação de síntese destaco alguns desses traços apontados ao longo dessas reflexões.

A teoria pedagógica crescerá se se alimentar das virtualidades educativas presentes nos movimentos sociais pelo fato deles reporem os perenes questionamentos da condição humana. Nossas ações e intervenções escolares são pouco radicais para alimentar e dinamizar a teoria pedagógica. Esta teve seus tempos mais densos quando se voltou para as grandes questões existenciais da emancipação, libertação, igualdade, diversidade, convívio, inserção...

Os coletivos sociais repõem essas questões clássicas. Essas perenes utopias. Nossa tarefa como educadores não seria estar atentos aos clássicos vínculos entre essas questões humanas e a educação? Como profissionais da pedagogia, teríamos de agradecer aos diversos movimentos sociais a posta em cena, e de maneira tão rigorosa, das grandes questões humanas que sempre revigoraram o campo da teoria pedagógica. Eles nos oferecem um prato cheio para sair dos recortes pontuais, dos olhares pobres em que se isolou o didatismo escolar e também o metodologismo da educação não formal. Eles nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos.

Um ponto poderia ser este: esses coletivos atualizam uma longa tradição, uma permanência de traços. De quem falam ou em nome de quem agem e falam os diversos movimentos sociais? Partem de suas necessidades, do direito à terra, ao teto, à moradia, à sua cultura e identidade coletiva... Falam deles, mas falam dos outros, dos iguais. Seu testemunho, suas necessidades e direitos são coletivos. São direitos humanos. Cada movimento não é só ele. Cada sentimento e cada indignação não é só deles. Suas vivências tão no limite expressam suas vivências e também as experiências limite dos outros. Inclusive suas formas de luta. Os rituais e os símbolos de suas lutas foram aprendidos e vividos por tantos movimentos sociais, tão diversos, mas tão encontrados. Há uma pedagogia dos movimentos sociais, dos mais antigos aos mais atuais. Uma pedagogia com rituais, símbolos, representações, palavras de ordem, formas de organização e representação... tão parecidas, tão didáticas. Tão formadoras e educativas que poderíamos falar em uma pedagogia dos movimentos sociais. Mais idêntica do que diversa. Com traços mantidos e repetidos ao longo dos séculos. Traços repostos em cada movimento como se fossem a marca de todo movimento.

De onde vem essa permanência de traços tão didáticos? Do fato de cada movimento aprender com os outros? Estão tão distantes que nem se conhecem. Não temos registros dessa pedagogia dos movimentos que passem essas artes e didáticas para os novos. A permanência de traços tem sua origem nas identidades e permanências das grandes questões, sempre repostas e nunca suficientemente respondidas. A identidade pedagógica vem da mesma origem, das mesmas vivências existenciais e culturais. Cada movimento tem de repetir os mesmos rituais, símbolos, gestos... porque ele não é só ele. Ele não começa essa história de lutas. Essa história vem de longe. Se aprende na cultura e na memória coletivas.

O que os sujeitos sociais de cada movimento se colocam e vivenciam é o que tantos grupos humanos vivenciaram e enfrentaram em outros tempos e espaços. Quanto falam de si, tantos outros distantes, até desconhecidos, falaram deles mesmos. Quanto sabem e aprendem de si, tantos outros sujeitos e coletivos souberam e aprenderam deles mesmos.

Cada movimento com suas lutas, didáticas e aprendizagens nos revelam quanto sabem de si, e quanto sabem, sem sabê-lo, dos outros.

Este traço nos coloca em contato com permanências pedagógicas que extrapolam cada movimento.

Os profissionais do educativo que pesquisam, teorizam sobre cada movimento social, em realidade, estão pesquisando e elaborando uma teoria pedagógica que os ultrapassa desde que se situem nesse fundo comum que cada um revela, revive em cada situação e momento histórico. Pesquisar e analisar a relação entre educação e movimentos sociais, educação de jovens e adultos, educação popular, poderia ser captar, interpretar e explicitar essas permanências, de questões, de rituais, de linguagens e didáticas acumuladas ao longo de uma história tão permanente e tão atual.

As questões humanas, sociais e culturais, os processos pedagógicos, as linguagens e rituais que cada movimento repõe para a teoria e ação pedagógica parecem nos dizer que nesse subsolo da formação humana o que vivenciaram outros movimentos em torno de direitos tão básicos negados tem o mesmo tamanho, o mesmo sentido hoje do que faz décadas e até séculos. Parece como se as questões pedagógicas estivessem todas no presente. Como se os seres humanos, os grupos excluídos, oprimidos repetissem a mesma 'pedagogia do oprimido' em cada presente.

Paulo Freire ao nos falar de "Pedagogia do Oprimido" universalizou essa pedagogia. A tornou histórica ou sempre presente enquanto tivermos oprimidos que se mobilizam por seus direitos. Por libertar-se da sua condição. Uma pedagogia surpreendente em cada presente e ao mesmo tempo tão repetida. Tão constante quanto ignorada pela 'Pedagogia'. Um vigor pedagógico que rebrota em cada movimento social reprimido, mas vingado algum tempo depois por outros movimentos. A volta permanente a essas antecedências sempre renovadas poderia ser uma tarefa de quem buscamos os vínculos entre educação e os tensos processos de produção e reprodução da existência.

Atividade:

Você pôde ler no artigo como os diferentes movimentos sociais "alimentam o aprendizado dos direitos, inclusive do direito à escola. É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que têm as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência". Com base na leitura, especialmente do trecho que destacamos agora, escreva um texto individual (com pelo menos três parágrafos) falando sobre algum movimento social que você conhece (mesmo que por meio de mídias como jornal, TV e internet), sobre suas pautas e sobre como este movimento social luta por políticas públicas. Este texto pode ser lido em sala de aula e o professor pode organizar seminários ou mesmo um debate com representantes dos movimentos sociais.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PARTE III

Prática educativa, cultura e saúde

A importância do planejamento no processo educativo

Anakeila de Barros Stauffer

Já discutimos sobre as concepções pedagógicas que embasam a nossa prática educativa. Juntos, buscamos entender que as concepções educativas contemplam a visão de mundo, o entendimento sobre qual nosso papel como educador/a, entre outras questões.

Neste processo, pudemos conhecer, através do capítulo, "Diferentes maneiras de compreender a ação educativa", algumas características sobre a pedagogia tradicional, a pedagogia tecnicista, a pedagogia problematizadora e a politecnia. Aprofundamos também a nossa compreensão sobre os desafios de construirmos práticas educativas críticas.

Paulo Freire (1993) nos ensinou que a prática educativa é uma prática social e, por isso, tem sua riqueza, sua complexidade como todo fenômeno humano. A prática educativa só acontece no meio dos seres humanos. E é por sermos seres humanos que criamos, que nos inventamos, que encontramos soluções para nossos problemas e criamos outros problemas para resolvermos.

Como constatamos no trabalho diário do agente comunitário de saúde, assumir a tarefa de ser educador/a não é simplesmente transmitir informações, entendendo-se como dono de todo o saber. Muitas vezes, nosso papel, ao invés de dar respostas, é conseguir ajudar a formular perguntas, levando o grupo a realizar suas próprias análises, a partir da troca dos saberes fomentada com as pessoas ao nosso redor. Ajudar um grupo de pessoas a debater, discutir, instigar os indivíduos a refletirem sobre suas situações diárias, suas dificuldades e possibilidades não é uma atividade fácil.

Essa é uma das atribuições que um/a educador/a em saúde exerce em sua prática diária e, para tanto, é importante que planeje suas ações educativas.

Planejar é uma forma de estruturar sua ação no mundo. Compreendemos que se desejamos transformar o mundo em que vivemos, precisamos contribuir para que os indivíduos construam sua autonomia, auxiliando-os em sua organização para que possam conhecer, analisar, definir, decidir, agir, enfim, solucionar seus problemas.

Mas nem sempre entendemos o papel do/a educador/a dessa forma, ou até mesmo, se compreendemos, não conseguimos agir de forma a alcançarmos a prática desejada.

O que podemos fazer para sermos educadores/as em saúde? O que precisamos saber? Como devemos atuar? Como podemos avaliar nossa atuação?

Estas perguntas podem nos ajudar a pensar no planejamento de nossas ações – sobretudo as educativas. Tudo que fazemos na vida – ou quase tudo – é fruto de algum tipo de planejamento. Sabemos que não é tarefa fácil, mas é necessária... muitas vezes, temos vários caminhos que podemos tomar, mas um guarda maior coerência com o que pensamos sobre a vida, sobre nosso entendimento a respeito da saúde e da educação em saúde, sobre o que é possível realizar em determinado momento histórico. Observe a ilustração a seguir:

Então, o que é planejar?

Segundo Gandin (1995), planejar é definir o que queremos alcançar; verificar a distância entre o real e o ideal e decidir o que podemos fazer para encurtar essa distância entre estes dois polos. Desta forma, temos que conhecer a nossa realidade, a realidade dos/as educandos/as com quem vamos trabalhar, saber que objetivos queremos alcançar, programar como fazê-lo e avaliar se alcançamos o nosso intento.

O planejamento, dessa forma, está relacionado à vida, à nossa história, não é algo desvinculado do cotidiano. Assim, ao pensarmos num trabalho educativo em saúde, devemos nos fazer as seguintes perguntas:

- **O que queremos fazer?**
  Isto é, que temas pretendemos abordar?

- **Por que queremos fazer?**
  Em outras palavras, quais são nossos objetivos?

- **Como queremos fazer?**
  Isto é, que métodos de ensino usaremos para alcançar nossos objetivos?

- **Como iremos avaliar o trabalho educativo realizado?**

Devemos ter em mente, assim, quais são os nossos objetivos, quem é o público com que vamos interagir em nossa ação educativa, que métodos de ensino vamos empregar – enfim, pensar o passo a passo, as estratégias que empregaremos para alcançar nossos objetivos.

Mas por que fazemos estas perguntas e tentamos respondê-las? Para que o planejamento esteja contextualizado na vida cotidiana da população com a qual trabalhamos, partindo de seus conhecimentos, de suas problemáticas sociocultural, econômica e política.

Com esta perspectiva, estamos trazendo para a discussão o conceito de saúde como algo contextualizado: a saúde como resultante das condições de educação, moradia, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra, acesso aos serviços de saúde, como foi indicado no Relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 1986).

Também é importante, ao pensarmos nossas práticas educativas, trazer o grupo para que pense junto as questões importantes de sua vida. Como diz Paulo Freire (1987, p. 39), "... ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Como educadores/as em saúde, os/as ACSs têm a preocupação de contribuir para a modificação da situação de vida das pessoas, sempre buscando as possibilidades para que as pessoas tenham 'mais saúde'. Assim, a atuação e a reflexão que os/as ACSs fazem com comunidade devem se voltar para as questões sociais que são enfrentadas em cada território. Para atuar como um/a educador/a, é necessário que os/as ACSs planejem suas atividades. A atividade de planejar, assim como a educação de forma mais abrangente, não é uma atividade neutra. Como Paulo Freire nos ensinou, a educação pode servir tanto à domesticação, como à transformação. Portanto, nossa atuação não é só uma atuação técnica, a suposta 'transmissão perfeita' de informações, mas antes de tudo, é uma ação política.

No livro intitulado *Ação cultural para a liberdade* (1982), Paulo Freire chama nossa atenção para a responsabilidade que temos ao sermos trabalhadores/educadores sociais. Ele diz que este tipo de trabalhador não pode ser frio e neutro, pois quando está desenvolvendo sua prática, na verdade, está atuando politicamente. De acordo com nossa concepção política, nossa prática se diferenciará.

> ...no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto ainda não signifique a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada: que não é algo intocável, um fardo, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (FREIRE, 1982, p. 39-40)

Paulo Freire (1993) chama nossa atenção dizendo-nos que para sermos educadores/as progressistas, devemos levar em consideração:

1. O saber que o educando traz de sua experiência de vida. Contudo, o educador não pode parar aí sem socializar os conhecimentos que têm, sem, juntos, irem desvelando a realidade em que educador e educando se encontram.

2. Que o educando não é objeto da prática educativa, mas um dos sujeitos. Ele não é só um depósito de conteúdos, em que o educador deposita os pacotes de conhecimentos.

3. Que o educador democrático tem o dever de ensinar, contudo ensinar e aprender são momentos do processo maior de conhecer, envolvendo busca coletiva, curiosidade, erros e acertos, equívocos, rigorosidade, serenidade, prazer e alegria.

4. Que o educador democrático não pode assumir posições intolerantes nas quais é impossível a convivência com os diferentes. Também não pode abusar de sua autoridade, sufocando os educandos.

5. Que o educador democrático precisa favorecer e potencializar a participação dos educandos, pois é através dessa ação coletiva, consciente de sua ação política, que poderemos, passo a passo, alcançar a emancipação humana.

Tendo esses princípios em mente, podemos retornar ao tema do planejamento lembrando que, ao planejar nossa ação educativa, não estamos atuando de forma neutra, mas política. Assim, ao pensarmos em planejar nossas ações educativas junto com a comunidade, seria interessante continuar a pensar junto com Paulo Freire (1993), quando este nos explica que toda situação educativa implica em:

1. Presença de sujeitos: "O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina" (p. 68). Portanto, educador/a e educando/a.

2. Objetos de conhecimento: a serem abordados pelo/a educador/a com os/as educandos/as. Podem ser compreendidos como conteúdos, temas, problemas.

3. Objetivos: mediatos e imediatos a que se destina ou que orienta a prática educativa.

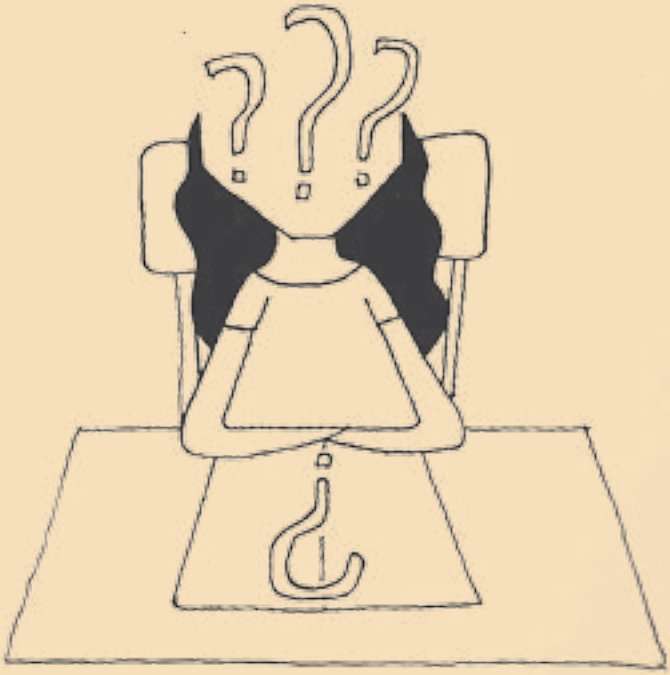
4. Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos: coerentes com os objetivos, com a opção política, com a utopia de que o projeto pedagógico deve estar impregnado.

Complementando a ideia de Paulo Freire, diríamos que também é importante avaliarmos o processo educativo. Mas o que significa isso? O que queremos dizer é que se faz necessário a comunidade avaliar este processo educativo com todos os sujeitos envolvidos, pois esta avaliação poderá cumprir duas funções:

1. Auxilia ao/à agente comunitário de saúde a entender os resultados, as consequências e impactos de sua prática educativa.

2. Auxilia ao/à agente comunitário de saúde a observar se o que planejou responde aos anseios e às necessidades de saúde daquela comunidade e, assim, ajuda a perceber se é preciso mudar o rumo... **Como assim?**

Às vezes, com base na discussão coletiva, outras questões vão sendo levantadas, outros interesses surgem. Diante deste momento,



temos que repensar o planejamento, ter o tal 'jogo de cintura'. Esta consideração, este olhar cuidadoso e curioso, vai fazendo com que a comunidade se sinta ouvida, perceba que suas necessidades, suas palavras, suas perguntas estão sendo acolhidas.

Resumindo: Cada vez que desenvolvemos um trabalho educativo com a comunidade, seria interessante pensarmos nestas etapas:

- Decidir tema a ser discutido
(O que queremos fazer?);

- Estabelecer os objetivos
(Por que queremos fazer?);

- Estabelecer os métodos de ensino
(Como queremos fazer?);

- Ouvir a comunidade e debater sobre o que foi realizado
(Avaliar para...)

Estas etapas nos auxiliarão no processo de tomada de consciência de nosso trabalho, revelando-nos o quanto nossa atividade é intelectual. Intelectual aqui no sentido colocado pelo filósofo italiano Gramsci (2004) que diz que todos os seres humanos são intelectuais, pois nem mesmo o trabalho físico está desarticulado de um mínimo de atividade intelectual[1].

Cabe-nos, então, na condição de educadores/as, nos depararmos com mais uma inquietação: que educadores/as desejamos ser e que sujeitos desejamos formar?

Permitamos que essas perguntas inquietem nossa prática educativa...

[1] Lembre-se de que no capítulo "O que chamamos de práxis?" abordamos esta separação entre trabalho manual e trabalho intelectual nas sociedades capitalistas.

Para aprofundar seus estudos

Se você se interessar em estudar mais sobre os princípios da ação educativa segundo a abordagem de Paulo Freire, sugerimos a leitura dos seguintes livros deste autor:

Conscientização, lançado em 1971, em francês, foi publicado também em português, tendo sido editado em 2016, pela Cortez Editora;

A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, das editoras Autores Associados e Cortez Editora, lançado em 1982.

Política e educação – questões de nossa época, da Cortez Editora, de 1993.

Atividade

Agora vamos lá, dê asas à sua imaginação e planeje uma atividade contendo os seguintes passos: público a que se destina; tema da atividade; objetivos que se deseja alcançar; conteúdo; estratégias para desenvolver a atividade (os métodos de ensino); material necessário para desenvolvê-la; formas de avaliação; pessoas responsáveis por desenvolvê-la.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Conferência Nacional de Saúde, 8.: *Relatório Final*. 17 a 21 mar. 1986. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019

FREIRE, Paulo. *Política e educação*: questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Volume 1).

Buscando estratégias para o trabalho educativo: a utilização de dinâmicas de grupo

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Ingrid D´avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel

É fácil dizer que é preciso desenvolver um trabalho educativo dialógico e que este parte da experiência dos usuários. O grande desafio, entretanto, é conseguir fazer isso na prática.

A maior parte de nós teve experiências de ensino-aprendizagem de tipo tradicional e bancário. O educador era responsável por escolher e expor didaticamente os conteúdos que devíamos aprender. A nós restava prestar atenção e memorizar o que era passado. Estas experiências, claro, acabam sendo as referências mais fáceis quando nos propomos a planejar e desenvolver um processo educativo, o que torna difícil que consigamos escapar totalmente dessa lógica.

Sabemos desta dificuldade e acreditamos que o planejamento e a contínua avaliação de nossa prática permitem que a gente vá cada vez mais se aproximando de novas formas de exercer as práticas educativas.

Vimos anteriormente, no capítulo "A importância do planejamento no processo educativo", alguns pontos importantes para planejarmos o trabalho educativo. Aqui vamos poder aprofundar um pouco mais a metodologia – ponto que pode ser fundamental na nossa busca contínua por um trabalho educativo com base na educação popular.

Sobre a metodologia

Primeiro é importante lembrar que nenhum dos itens do processo de planejamento pode ser pensado separadamente dos objetivos que pretendemos atingir com o trabalho. Assim, quando formos pensar que metodologia vamos empregar temos que ter em mente onde queremos chegar para assim podermos começar a pensar qual a melhor maneira de conseguir isso.

É preciso ter em mente também que, seja qual for nosso objetivo, não existe uma metodologia ideal, mas diferentes formas, que podem se encaixar melhor ou pior com o nosso jeito de ser, com o espaço e com os recursos de que dispomos...

O principal é se preocupar sempre em construir a atividade junto com o usuário e partir de seus interesses e preocupações. Nunca esquecer que estes trazem consigo uma experiência e um conhecimento que precisam ser ouvidos e considerados, que podem ser muito interessantes para o trabalho. Fundamental é jamais perder de vista que não somos os únicos com algum saber para trazer.

Dito isso, voltamos para o nosso planejamento de dinâmicas de grupo. Se queremos usá-las em nosso trabalho, precisamos primeiro conhecer um pouco sobre elas, seus objetivos e formas de uso. Uma consulta a livros de dinâmica ou mesmo à internet nos abre um leque enorme de opções. Mas qual usar? Muitas vezes, os livros e os sites já sugerem algumas técnicas específicas para alguns objetivos particulares, mas devemos sempre lembrar que estas recomendações são genéricas e nem sempre se adaptam à realidade de nosso trabalho. Assim, depois de uma primeira pesquisa, devemos voltar para as características do trabalho que estamos planejando para avaliarmos sua pertinência:

- Atende nosso público alvo? Ele se sentiria bem participando de tal atividade, como ele reagiria ao trabalho, facilitaria realmente minha proposta de ação, atende ao número de pessoas que vão participar do grupo?

- É pertinente no espaço que tenho disponível? Tenho os recursos necessários? É possível fazer uma adaptação dos recursos?

- O tempo que tenho disponível é suficiente para desenvolver a atividade e aprofundar as questões que desejo, garantindo que não se retire a possibilidade de fala dos usuários?

- Tenho facilidade de aplicar esta dinâmica? Tenho a habilidade ou os conhecimentos necessários para desenvolvê-la? (Por exemplo, se não me sinto bem fazendo encenações é melhor que não proponha uma atividade que eu tenha que realizar).

Por vezes, não achamos uma dinâmica exatamente sobre o que queremos, mas podemos nos inspirar e criar nossa própria dinâmica, sempre refletindo sobre as reações que ela vai provocar no nosso público alvo. Por vezes, achamos uma dinâmica que é proposta com outro objetivo no material que consultamos, mas que, com algumas adaptações, podemos usar para o nosso objetivo. Por vezes, ela se encaixa exatamente no que queremos, mas não dispomos dos recursos necessários e fazemos adaptações no material que utilizaremos para aplicá-la.

Importante é saber que consultar sites e livros pode ser uma fonte de inspiração formidável, mas que não devemos tomar o que lemos como algo pronto para ser repetido. Muitas vezes, a consulta a colegas que já empregaram determinada dinâmica ou desenvolveram atividade com o mesmo objetivo pode indicar caminhos que nos ajudem também.

Vale lembrar que o uso de dinâmicas não é obrigatório. Podemos montar grupos interessantes com base em debates de filmes e notícias de jornal ou até trazer conhecimentos específicos propondo uma conversa com os usuários sobre o assunto. No entanto, em alguns casos, as dinâmicas nos ajudam a sair do lugar de quem vai trazer um conhecimento pronto e também ajudam os usuários a sair de um lugar mais passivo. Por vezes, elas também podem favorecer que o usuário perceba algumas questões de forma mais efetiva do que por meio de palavras.

Atividade

Vamos pensar em um exemplo de uso de dinâmica que você pode exercitar na sala de aula com seus colegas:

Nosso objetivo é ajudar o profissional de saúde a se colocar no lugar de alguém que, como o usuário, precisa confiar 'cegamente' no profissional de saúde e seguir suas orientações em relação à manutenção de sua saúde.

Assim, pensamos em usar a *Dinâmica do Guia* (você pode encontrar esta dinâmica em vários *sites* na internet – note que ela é descrita com pequenas alterações e com diferentes objetivos, dependendo da proposta do site – vamos empregá-la aqui de acordo com nosso interesse, que é trabalhar com profissionais de saúde).

Descrição da dinâmica retirada do site Portal da Educação com algumas adaptações:

Objetivo da dinâmica:
autoconfiança e confiança no outro.

Material Utilizado:
vendas para os olhos.

Procedimentos:
Formar duplas. Uma das pessoas da dupla deve ser vendada. O outro participante o conduz por todos os

espaços disponíveis na sala. É conveniente colocar alguns obstáculos (por exemplo, cadeiras) dos quais devem desviar. A princípio caminhar bem devagar, mas logo aumentar um pouco a velocidade da caminhada. O facilitador deve observar as dificuldades dos participantes, seja em relação à resistência e ao medo de andar de olhos vendados, seja em relação à responsabilidade de guiar o companheiro.

Depois de alguns minutos, inverter as posições dos participantes: o outro membro da dupla será vendado. Na discussão em grupo, dar a oportunidade de todos verbalizarem a experiência, enfatizando a escuta sobre como se sentiu ao ser conduzido e ao conduzir. O que foi mais fácil ou difícil, explorar as diferenças individuais.

Adaptado de:
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/dinamicas-para-socializacao-e-apresentacao-conduzindo-o-cego/22968>

Para nossa dinâmica, vamos pedir também, no momento da discussão em grupo, que os participantes associem a vivência à relação estabelecida entre profissional de saúde e usuário.

Ao final da dinâmica, pretendemos que os profissionais possam ter mais empatia com os usuários e serem capazes de compreender e lidar melhor com os comportamentos daqueles que não seguem 'cegamente' suas orientações.

Para pensar sobre materiais educativos[1]

Cristina Massadar Morel
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

Recursos e materiais educativos

O uso da nossa voz, do nosso olhar, dos nossos movimentos, enfim do nosso corpo, já é o bastante para realizarmos um trabalho educativo. Mas é possível, e interessante também, realizarmos este trabalho recorrendo a determinados recursos, que podem ser filmes, jornais, gravuras. Ações educativas podem também ser realizadas quando oferecemos recursos à população, para que ela mesma crie materiais, e assim, possa pensar sobre sua vida e sua saúde. Podem ser recursos mais simples como lápis e papel para desenhar, ou até mesmo uma câmera para filmar.

Além do nosso corpo, e dos materiais, os lugares também podem ser educativos. Explorar um território junto com pessoas da comunidade pode ser uma forma interessante de realizar uma ação educativa. Pode-se ajudá-las a observar com mais atenção as condições e práticas de saúde e, também, as suas relações com o meio ambiente.

[1] Este capítulo tomou por base o texto, de autoria de Cristina Massadar Morel, intitulado "Os materiais educativos na educação em saúde".
MOREL, Cristina Massadar. Os materiais educativos na educação em saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Programa de Qualificação de Agentes Indígenas de Saúde* (AIS) e *Agentes Indígenas de Saneamento* (AISAN): promoção e educação em saúde indígena, unidade 4: promoção da saúde no território indígena: área temática1 AIS e AISAN. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. p. 70-78. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/promocao_educacao_saude_indigena.pdf >. Acesso em: 18 dez. 2019.

Além destes recursos, existem também os que chamamos de materiais educativos, que são elaborados com uma intenção bem definida. No caso de materiais para ações educativas em saúde, alguns já vêm prontos. Por exemplo, existem álbum seriados, cartilhas, cartazes, vídeos e folhetos que o Ministério da Saúde e/ou as secretarias municipais de saúde, por exemplo, elaboram para serem usados pelos profissionais de da área.

É possível também que os próprios educadores preparem materiais educativos. Por exemplo, os **índios Guarani**, das aldeias do Rio de Janeiro, criaram histórias que depois vão ser contadas usando bonecos. Eles usam teatro de bonecos para trabalhar sobre saúde com a população. Fazem os bonecos com cabaças, potes, frascos. São bonecos de vários tipos: com vara, com luva. Usando bonecos, pode ficar mais fácil, e até engraçado, trabalhar com assuntos que às vezes são difíceis de conversar. O teatro de bonecos usa um tipo de comunicação que não é baseada na escrita e que permite a valorização dos conhecimentos que são passados de geração para geração de forma oral.

Para saber mais

Índios Guarani

O povo Guarani vive em um território que inclui regiões do Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina. Os Guarani formam diferentes grupos que, embora com algumas características comuns, têm também suas peculiaridades. Por exemplo, os Guarani Mbya, um dos grupos que se encontram hoje no Brasil, se reconhecem com um passado comum com base na lembrança do uso de um tipo de veste de algodão que os antigos teciam, de hábitos alimentares e expressões linguísticas. No Brasil, os Guarani Mbya estão presentes nos estados do Tocantins, Pará, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catariana e Rio Grande do Sul.

Foi no *site* <https://pib.socioambiental.org, do Instituto Socioambiental, que obtivemos estas informações. Vale a pena acessá-lo e conhecer mais sobre os povos indígenas.

Materiais educativos: como escolhê-los e empregá-los?

Não é suficiente ter à disposição determinados materiais educativos se não nos prepararmos para usá-los. É necessário, portanto, nos planejarmos para isto. Em primeiro lugar, é preciso pensar sobre como os materiais educativos apresentam informações, ideias e valores, para poder escolhê-los. Por exemplo, muitas vezes, a forma com que orientações são apresentadas nos materiais educativos coloca toda a responsabilidade por mudanças de conduta no usuário. Como se fosse apenas necessário decidir aderir a estas orientações. Para prevenir a dengue, por exemplo, é importante ter muitos cuidados em relação ao espaço em que vivemos (evitar o acúmulo de água parada em recipientes, cuidados com o lixo etc.). Mas seriam estes cuidados individuais suficientes para combater o mosquito da dengue? Os locais em que há bolsões de água quando chove também podem ser foco do mosquito. Este é um exemplo de um problema de infraestrutura da cidade que pode gerar doenças e envolve então iniciativa governamental para resolvê-lo. Como os materiais educativos deveriam trazer esta questão?

Ao escolher materiais educativos para empregar em nossas atividades de educação em saúde, é então muito importante observar a maneira como informações e ideias estão sendo apresentadas. Estes materiais, muitas vezes, limitam-se a destacar determinadas informações para o usuário, sem que haja a preocupação de promover a reflexão sobre seus processos de vida e de adoecimento. Por exemplo: um aspecto importante sobre o tabagismo é o fato de que seu início ocorre predominantemente na adolescência. Vários aspectos são considerados como motivacionais para isso: imitação do 'modelo' dos fumantes, o que pode ter relação com imagens apresentadas nas mídias evidenciando sucesso ou glamour, alívio de sensações negativas que podem estar vinculadas à própria adolescência, busca de novas emoções e de integração social, questionamento de padrões e regras. Enfim, fato é que o tabagismo está presente entre os escolares e adolescentes. Pensando nesta ampla variedade de fatores que motivam o início do tabagismo, podemos nos

perguntar: em que medida os materiais educativos consideram esta diversidade de fatores? Eles se comunicam baseados nesta lógica? Ou enfatizam apenas a relação causal entre o tabagismo e determinados problemas de saúde, supondo que o maior problema para os fumantes seja a ausência de informações?

É necessário, portanto, analisar os materiais com atenção. Em alguns deles, parece que basta informar sobre o que se deve ou não se deve fazer para que as pessoas imediatamente aprendam e possam mudar seu comportamento. Como se, ao depositar informações na cabeça das pessoas, o conhecimento estivesse garantido. Como se as normas, as prescrições e modos de vida fossem diretamente absorvidos pela população, e que a resolução dos problemas de saúde fosse apenas de responsabilidade individual e não tivesse relação com as condições de vida das pessoas. Esta ideia é mais desenvolvida no capítulo "Educação em saúde no contexto da atenção básica", que consta da parte IV.

Como já vimos em outras passagens deste livro, esta visão de educação em saúde, que muitas vezes aparece em folhetos, cartazes e cartilhas, está baseada em uma forma bancária e punitiva de compreender a educação e a saúde. Portanto, além de apresentar informações sobre saúde é preciso que estes materiais permitam problematizar as situações relacionadas à saúde.

Assim, os materiais educativos não devem ter por principal objetivo fazer com que a população assuma determinados comportamentos considerados adequados para a promoção da saúde e prevenção de doenças. É preciso que as orientações sejam dadas, mas valorizando o contexto em que as pessoas vivem, sua cultura, suas formas de lidar com os desafios da vida.

Além de pensar na escolha dos materiais, é preciso refletir sobre como vamos usá-los. Como visto no capítulo "A importância do planejamento no processo educativo", antes de realizar uma atividade educativa é preciso fazer as seguintes indagações: quem são as pessoas com quem irei trabalhar? Qual meu objetivo ao propor determinada atividade? Como pretendo fazê-lo? No caso da do emprego de materiais educativos é preciso indagar também: qual meu objetivo ao adotar este recurso? Como pretendo utilizá-lo?

Ao procurar responder a estas indagações, devemos retomar as reflexões desenvolvidas ao longo deste livro sobre algumas ideias básicas a considerar quando realizamos um trabalho em educação em saúde. Foram apresentados princípios inspirados na educação popular como alternativa àquela prática educativa baseada na transmissão de conhecimentos, através da qual a maioria de nós foi educada. Levar em conta a realidade vivida pelos usuários, buscar em conjunto formas de superar os desafios enfrentados no dia a dia, compreender os problemas de saúde como articulados a outras dimensões da vida social, foram algumas das ideias destacadas.

Estamos refletindo aqui sobre a o uso dos materiais em situações educativas. Estas situações dependem do diálogo entre profissionais de saúde e população. São diferentes daquelas em que há a simples distribuição de folhetos ou cartilhas, como em algumas campanhas de saúde. Embora a distribuição destes materiais seja válida, ao possibilitar o acesso a informações de qualidade para a população, ela é limitada, pois não promove reflexão conjunta com base nas informações apresentadas. Importante lembrar então que o material educativo por si só não garante a qualidade da atividade educativa. É desejável que ele seja sempre usado no contexto de um diálogo entre educador e educando, em que haverá oportunidade para explicações, indagações e reflexões conjuntas.

Atividade

Procure materiais educativos que costumam ser usados na sua unidade de saúde. Junto com seus colegas, faça uma análise sobre estes materiais com base nos pontos abordados neste texto.

Por exemplo:

Avalie se as informações estão claras e são suficientes.

Analise se a linguagem e as figuras empregadas estão adequadas para a população a que se dirige.

Pense também sobre a forma como o material aborda os temas.

Cultura e saúde: algumas reflexões

Ana Paula Morel
João Vinícius dos Santos Dias

Você já parou para pensar em como seu dia a dia e seu trabalho estão ligados à cultura? A religião, a comida, as relações de família, a sexualidade, a dança, a linguagem, a maneira de habitar, de vestir, de conhecer, de cuidar, de andar, dentre muitos outros aspectos da vida, estão relacionados ao que chamamos de 'cultura'.

Paulo Freire chama a atenção para como a cultura é criada no dia a dia com base nas relações entre os seres humanos e as condições do seu contexto de vida:

> O homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. Cultura aqui é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens. (FREIRE, 1999, p. 41)

Há diferentes culturas, e isto significa que há diferentes modos de existir no mundo. E uma das belezas do mundo é justamente essa diversidade entre os modos de existir!

Na saúde não é diferente: a cultura também atravessa os sentidos que construímos para as experiências de adoecimento e saúde. As diferentes culturas produzem diferentes formas de cuidar. Por exemplo, um indígena Yanomami que vive no Norte do país pode curar usando ervas e conversando com os espíritos dos animais,

um médico que estudou na universidade pode curar prescrevendo **medicamentos alopáticos**.

Entretanto, por muito tempo, o conhecimento acadêmico ou científico buscou ordenar as culturas entre mais evoluídas e mais primitivas. Isso teve como consequência a destruição de diversas culturas consideradas como 'inferiores: os conhecimentos indígenas e populares, por exemplo, foram perseguidos e ainda o são, o que é marca de uma série de preconceitos como o racismo, a xenofobia, a intolerância religiosa etc. que seguem presentes até hoje.

Um exemplo disso é a perseguição e os ataques feitos contra terreiros e outros espaços onde há práticas e rituais de religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé, os quais recorrentemente acontecem em diferentes lugares. Na música também temos o exemplo do funk carioca. Muitas vezes, este é associado à marginalidade e à 'falta de cultura', o que reflete um preconceito relacionado à classe econômica das pessoas que produzem e escutam o ritmo. Expressa, também, o preconceito racial, como bem aponta a letra dos MCsAmilcka e Chocolate "É som de preto, de favelado, mas quando toca ninguém fica parado".

Glossário

O que é medicamento alopático?
A noção de medicamento alopático se refere, em geral, aos medicamentos prescritos pela medicina convencional biomédica. O termo alopatia significa "cura pelos contrários" e o tratamento alopático é aquele que procura produzir no organismo adoecido, uma reação contrária aos sintomas que ele apresenta. Por exemplo, para febre, prescreve-se antitérmico, para a dor, analgésico e contra uma infecção bacteriana, antibiótico.

Em geral, a indústria farmacêutica é responsável pela produção em massa destes medicamentos.

Na sociedade em que vivemos, dividida por classes[1] e marcada por diferentes opressões, vemos também como a cultura está ligada a muitas relações de poder. Há uma pequena parcela da população que concentra maior poder econômico e controla muitos dos meios de difusão de comunicação e informações. Por isso, essa elite tem maior facilidade em propagar conteúdos e ideias de seu interesse e, consequentemente, tem sua cultura mais valorizada. Essa forma de dominação está presente em diferentes momentos da nossa vida e, muitas vezes, não nos damos conta de que ao assistir televisão, por exemplo, vemos como a maioria dos personagens da novela é branco, rico, da região do sudeste do país etc. Assim, acabamos por ter acesso e valorizar um tipo de vida que não reflete a realidade da grande maioria da população do país.

Muitos saberes populares também são apropriados pela indústria farmacêutica que se aproveita de conhecimentos populares milenares para transformá-los em mercadorias que passam a ser inacessíveis para a maior parte da população mais pobre.

Outro exemplo de como as relações de poder estão presentes na cultura é como na nossa sociedade há uma supervalorização da cultura escrita, escolarizada e letrada e uma desvalorização da cultura oral, típica dos saberes populares.

Isso é abordado por Davi Kopenawa, um xamã (um tipo de curandeiro indígena) yanomami:

> Eu não tive outro professor, apenas Omama [deus]. São suas palavras, vindas dos antigos, que me deixaram mais inteligente. Meus pensamentos não têm outra origem. As palavras dos brancos são bem diferentes. Eles são engenhosos, mas falta sabedoria para eles. Eu não possuo, como eles, livros velhos onde estão desenhadas as palavras dos meus ancestrais. As palavras dos xapiri [espírito] estão fixadas no meu pensamento, no mais profundo de mim. São as palavras de Omama. Elas são muito antigas, mas, os xamãs as renovam sem parar. Elas protegeram, desde sempre, a floresta e seus habitantes. Agora é a minha vez de possuí-las. Mais tar-

[1] Sugerimos que você releia o Box sobre classes sociais que está presente no capítulo "Educação, escola e aprendizagem", na parte I deste livro.

> de elas vão penetrar no espírito das minhas crianças e dos meus genros, depois, em seguida, no espírito de suas crianças e de seus genros. Vai ser, então, a vez deles de deixá-las novas. Com o passar do tempo, isso vai continuar da mesma maneira, de novo e de novo. Assim, essas palavras não vão desaparecer nunca. Elas ficarão sempre nos nossos pensamentos, mesmo se os brancos nos jogam as peles de papel de seus livros e mesmo se os missionários, que nós chamamos de gente de Teosi, não parem de chamar nossas palavras de mentirosas. Elas não podem ser destruídas nem queimadas. Elas não vão envelhecer como as palavras que ficam coladas sobre as peles de imagem feitas de árvores mortas. Mesmo depois que eu não estiver mais vivo, elas serão sempre tão novas e tão vivas quanto elas são no presente. (KOPENAWA; ALBERT, 2015)

Davi Kopenawa fala de duas formas de conhecimento: a oralidade, mais presente entre os povos indígenas, e a escrita, mais presente entre os brancos. Na oralidade o conhecimento é transmitido através da fala dos mais velhos para os mais novos. E, como diz Davi, nesse caminho as palavras dos mais antigos não só ficam guardadas, como também se modificam pelos mais novos, o que dá vida aos saberes tradicionais. Para Davi, essa é a melhor maneira de não esquecer as palavras dos ancestrais, que têm a força de proteger a floresta, ao contrário da forma escrita usada pelo branco, em que, por mais que as palavras estejam fixadas no papel, perdem sua força por não serem transmitidas e, consequentemente renovadas, de pessoa para pessoa.

Saúde e saberes populares

A cultura também tem a ver com o jeito com que nos cuidamos e como lidamos com os processos de saúde e doença. O conhecimento em saúde pode ser passado dos pais para os filhos, na escola, na televisão, com parteiras, erveiros, dentre muitas outras práticas que não necessariamente são ligadas ao saber biomédico ou propagadas pelos profissionais de saúde.

Aprendemos ao longo de nossas vidas diferentes formas de cuidar do corpo e da saúde. Quem, por exemplo, nunca tomou um chá recomendado por uma pessoa mais velha para resolver ou aliviar uma questão de saúde, já foi a uma consulta com um homeopata ou mesmo já visitou uma benzedeira? Essas ações atuam no plano afetivo, simbólico, espiritual etc. Muitas vezes, elas são eficazes na resolução ou no alívio de sintomas, no entanto, são desconsideradas pelo **modelo biomédico** hegemônico. Este modelo tem na medicina alopática, baseada em intervenções farmacológicas, uma de suas principais tecnologias.

Para saber mais

Modelo biomédico

O modelo biomédico tem sido muito presente nas práticas de saúde dos países ocidentais desde meados do século XIX. Assim, fundamenta há muito tempo a explicação de muitos médicos e profissionais de saúde sobre o que é a doença e como devemos diagnosticá-la. De acordo com esse modelo, a saúde – ou mesmo a sua negação (a doença) – se vincula apenas ao funcionamento do corpo, ou seja, dá prioridade aos fatores biológicos na tentativa de entender, explicar ou curar uma doença. Estariam excluídos destes fenômenos os aspectos psicológicos e sociais, por exemplo.

Por vezes, é difícil valorizarmos os saberes populares, pois estamos acostumados com um tipo de trabalho no qual automaticamente prescrevemos hábitos e ações (ou vemos outros profissionais prescreverem), sem nos preocuparmos em dialogar com os conhecimentos e saberes que as pessoas já trazem.

Nesse sentido, a educação popular é uma importante ferramenta, pois busca contemplar e se aproximar do saber do outro considerando que a construção do conhecimento em saúde é resultante do protagonismo dos sujeitos nela envolvidos.

> Um elemento fundamental do método da Educação Popular é o fato de tomar, como ponto de partida do processo pedagógico, o saber anterior do educando. No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza. Esse conhecimento fragmentado e pouco elaborado é a matéria-prima da Educação Popular (BRASIL, 2007).

Na educação popular se trabalha da com base na premissa de que tanto os profissionais (ou educadores) quanto a população (educandos) sabem algo, mas também ignoram algo e, portanto, todos sempre têm algo a aprender ou a ensinar através do diálogo e da troca de vivências. Nessa perspectiva, não é possível estabelecer uma hierarquia entre os saberes (o saber de um determinado grupo ou categoria social não vale mais que o de outro). Assim, o processo educativo passa a estar vinculado principalmente a elementos como a abertura, a disponibilidade e a curiosidade dos sujeitos de explorar novos saberes e conhecimentos.

Paulo Freire em um de seus principais livros chamado *Pedagogia do Oprimido* (2019) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo" (p.95). Essa frase nos fala sobre a possibilidade de construção de novos saberes através do diálogo e do posicionamento crítico frente à realidade.

Mesmo quando o saber popular ou ingênuo (para usar um termo muito empregado por Freire) reproduz de maneira acrítica posições que podem até mesmo se opor a saberes científicos consolidados como, por exemplo, nos atuais movimentos antivacinação (que, muitas vezes, se

fundamentam em boatos e informações falsas), é importante a escuta para a problematização dessas posições.

A transmissão oral dos conhecimentos é uma das principais características não apenas de grupos aparentemente distantes que valorizam os saberes ancestrais, mas está presente em diferentes saberes populares que existem também nas grandes cidades. Músicas compostas nas favelas, como funk e rap, conhecimentos sobre plantas e ervas medicinais, laços comunitários através de espaços religiosos ou não, são alguns exemplos em que a transmissão oral dos conhecimentos é fundamental.

O cotidiano de trabalho dos agentes comunitários de saúde, é outro exemplo em que a troca de saberes por meio da oralidade é um elemento central no diálogo com a população. É verdade que no cotidiano do trabalho do agente comunitário de saúde (ACS) muitas vezes é importante [usar] a cultura letrada, ou seja, reproduzir e se apropriar do discurso biomédico que muitas vezes é hegemônico na área da saúde. Mas isso não significa que o saber médico ou a linguagem escrita devam ser vistos como melhores ou mais importantes no diálogo com a população. No contexto da saúde, também não podemos nos pautar pela ideia de uma hierarquia de saberes!

Sobre isso, fazemos uma outra observação: a valorização dos saberes populares não significa uma aceitação passiva ou uma simples reprodução de qualquer conhecimento ou prática da população. Sabemos que há transformações e intervenções que devem ser feitas por parte dos serviços de saúde. A questão é que isso não pode ser feito de uma maneira impositiva ou que desconsidere a realidade material e cultural da população. Existe algo da realidade específica da vida comunitária que deve fazer parte daquilo que os profissionais de saúde querem socializar para que haja de fato um diálogo.

Este ponto é importante, pois em uma equipe de Saúde da Família o agente comunitário de saúde tem um lugar muito estratégico, justamente por fazer parte do universo e da cultura da comunidade onde atua. Ele pode fazer a importante função de mediação entre sua equipe e as pessoas que são assistidas. Para tanto, é importante se aproximar do saber das pessoas e não o prescindir. Muitas vezes isso acontece no modelo de assistência biomédico tradicional no qual o médico (ou outro profissional de nível superior como o enfermeiro, psicólogo, nutricionista etc.) fala e os pacientes escutam e devem seguir o que foi prescrito.

Como disse Davi Kopenawa, a transmissão oral feita pelos xamãs aos mais novos faz com que as palavras do seu povo sigam vivas e renovadas e tragam importantes conhecimentos. E você? Tem conversado com as pessoas mais velhas da sua comunidade? Será que eles têm histórias e saberes para contar e produzem saúde com base nisso?

Para aprofundar seus estudos

Se você se interessar em refletir mais sobre a importância da cultura em nossa vida, vale a pena assistir aos filmes que indicamos abaixo.

Bebês
Título Original: Babies
Ano produção: 2010
Direção: Thomas Balmès
Duração: 80 minutos
País de Origem: França

Este documentário retrata o primeiro ano de vida de quatro crianças de diferentes países (Namíbia, Mongólia, Japão e Estados Unidos). Sem diálogos ou depoimentos, o filme mergulha nos distintos cotidianos explicitando a diversidade cultural na criação dos bebês.

Os Narradores de Javé
Ano produção: 2003
Direção: Eliane Caffé
Duração: 100 minutos
País de Origem: Brasil

Ao saber que o vilarejo de Javé pode desaparecer sobre as águas de uma hidrelétrica, os moradores decidem reunir as histórias e conhecimentos populares do vilarejo para transformar o local em patrimônio a ser preservado.

Atividade

"Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês..."

No desfile da Mangueira de 2019, a escola de samba buscou ir além das narrativas oficiais no país e valorizou os heróis, as resistências e as contribuições culturais negras, indígenas e populares.

Organize-se em grupo com seus colegas e pesquise sobre uma das referências históricas que aparecem na música e no desfile da Mangueira. As referências trabalhadas eram conhecidas por todos? Quais seriam os motivos desse conhecimento ou desconhecimento?

Faça também uma pesquisa onde você mora: há contribuições das culturas negras e indígenas na sua comunidade? Quais são elas?

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf>. Acesso em 06/12/2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessário a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PARTE IV

Educação em saúde e educação popular em saúde

História da educação em saúde no Brasil

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel

Em nosso percurso até aqui, temos conversado sobre educação, suas relações com o funcionamento da nossa sociedade e as diferentes formas como podemos desenvolvê-la. Agora, vamos nos aproximar da educação em saúde, tema tão importante para a prática dos agentes comunitários de saúde (ACSs).

Nosso caminho começa recuperando a história das práticas de educação em saúde no Brasil e sua relação com a história de nosso país. Buscaremos conhecer como eram e como foram se transformando para que, posteriormente, possamos discutir e compreender melhor como construímos nossas práticas e que caminhos queremos seguir. Assim, neste texto apresentamos como, em diferentes contextos históricos, foram se desenvolvendo diferentes formas de educação em saúde em nosso país.

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil vivia um período de grandes transformações. Com a abolição da escravatura, o início do desenvolvimento da indústria e do comércio, e a chegada maciça de imigrantes europeus, as principais cidades do país cresciam desordenadamente sem qualquer infraestrutura. Este contexto produziu condições sanitárias muito precárias e surtos epidêmicos. Tudo isso prejudicava o desenvolvimento econômico do país, como por exemplo, a exportação do café, uma das principais atividades econômicas da época.

Para combater estas epidemias nos grandes centros urbanos, foram estruturadas, pela primeira vez no país, ações sanitárias. Porém, logo que as epidemias diminuíam, tais ações perdiam força. Ou seja, representavam alguma preocupação com a manutenção da saúde das classes

populares, mas ainda de forma residual. Além disso, os órgãos federais de saúde atendiam basicamente a capital federal. Os serviços estaduais, com exceção de São Paulo, onde era um pouco mais estruturado, eram precários. Isto levará os sanitaristas dos anos 1910-1920, através de algumas instâncias de representação – como a Liga Pró-saneamento de 1919 – a pleitearem a montagem de uma estrutura centralizada de saúde, dando origem ao Departamento Nacional de Saúde em 1920. Foram realizadas, então, as primeiras práticas sistemáticas de educação em saúde.

E como eram as práticas de atenção à saúde neste período?

Para pensarmos sobre elas, vamos explorar um pouco mais o contexto da época. Os **valores positivistas** e o desenvolvimento da ciência e especificamente da medicina na Europa traziam consigo o sonho da modernidade. 'Em prol da saúde', o Estado brasileiro se dava o direito de instituir medidas autoritárias que intervinham não só na organização dos espaços da cidade, mas também no cotidiano da vida da população.

Em um momento em que uma parte importante da população pobre das grandes cidades se constituía de escravos recém-libertos, as poucas atividades educativas relacionadas à saúde eram de caráter normativo, com instruções a serem seguidas. Propunham-se, basicamente, normas e medidas de saneamento consideradas científicas pelos técnicos e burocratas (VASCONCELOS, 2001).

Glossário

O que é positivismo?

O positivismo é uma corrente filosófica que afirma que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro e acredita que o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos. Suas ideias se difundem na Europa na segunda metade do século XIX e no começo do XX, período em que chegam ao Brasil.

Leia como Souza e Jacobina (2009) descrevem estas atividades:

"Como o objetivo das atividades educativas não era promover a autonomia, a discordância era punida severamente, pois interesses econômicos e da classe dominante estavam por trás das políticas de saúde. Seu objetivo era fazer com que as pessoas aceitassem as intervenções do Estado e se sujeitassem às imperiosas leis da Higiene. Ainda assim, muitas pessoas se rebelaram, como ocorreu com a famosa **Revolta da Vacina**" (p. 620).

Para saber mais

Revolta da vacina:
Conhecer um pouco sobre a revolta da vacina nos ajuda a compreender um pouco como se estruturavam as ações de saúde pública no Brasil no início do século XX e também a lógica que permeava a educação em saúde na época. Como vimos no início deste capítulo, no começo do século XX, o Brasil e, em especial, a cidade do Rio de Janeiro, capital da república na época, sofria com constantes epidemias devido às condições precárias de vida da população. Preocupado com esta situação e com os problemas que ela causava para a economia brasileira, o então presidente Rodrigues Alves colocou em prática um projeto de saneamento básico e reurbanização do centro da cidade. O médico e sanitarista Oswaldo Cruz foi nomeado chefe do Departamento Nacional de Saúde Pública, com o objetivo de melhorar as condições sanitárias da capital.

Continua >

Continuação – Para saber mais: Revolta da vacina

Entre as diferentes ações propostas por Osvaldo Cruz, estava a campanha de vacinação obrigatória contra a varíola. Sem qualquer preocupação em desenvolver um trabalho com a população, para que ela pudesse entender o sentido da vacinação e ter respeitada suas crenças e sua autonomia, a campanha foi desenvolvida de forma violenta e autoritária. Por vezes, os agentes sanitários invadiam as casas e vacinavam as pessoas à força, provocando revolta nas pessoas. Ainda que o objetivo final da campanha fosse a prevenção de doenças.

Esta campanha acontecia em meio a condições de vida difíceis com alto custo de vida e grande desemprego e ao mesmo tempo em que o movimento de reforma urbana dirigido pelo Estado derrubava cortiços e habitações simples do centro da cidade, para que a população pobre não permanecesse ali. Este contexto faz com que manifestações populares e conflitos espalhem-se pelas ruas da capital brasileira. A desordem propaga-se pela cidade e se é contornada com a revogação da lei de vacinação obrigatória e a intervenção da polícia e do exército.

Este evento pode ser considerado emblemático para a saúde pública. Ele aponta a complexidade das ações sanitárias e seu papel, muitas vezes autoritário e violento, em especial com as camadas mais pobres da população.

Se você se interessar sobre estas e outras ações de saúde pública na história do Brasil, pode ler o livro de Carlos Fidelis e Ialê Faleiros, *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história*. Ele está disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/na-corda-bamba-de-sombrinha-a-saude-no-fio-da-historia>.

É preciso notar que as descobertas científicas da época, que apontavam para a necessidade da **higiene** para prevenir os perigos do contágio de determinadas doenças, acabaram por atribuir aos indivíduos a responsabilidade por seu adoecimento (culpabilização da vítima). "Ao considerar, apressadamente, que a maior incidência de doenças e mortalidade infantil ocorria na classe trabalhadora pela falta de cuidados pessoais, ou que esta situação era devido à ignorância desta população, os higienistas negavam, praticamente, a diferença de recursos necessários à preservação da saúde em decorrência da diferença entre classes sociais. E assim entendendo, o melhor encaminhamento era propor ao Estado educar esta população. Educação que se dirigia aos pobres não para mudanças das condições de vida geradoras de doença, mas para mostrar que eles eram os únicos responsáveis pelas doenças que sofriam." (Souza e Jacobina, p. 621).

Glossário

O que é higienismo?

No fim do século XIX e início do XX, a ocorrência sucessiva de surtos epidêmicos impulsionou um conjunto de reflexões sobre as razões de sua ocorrência por médicos e sanitaristas da época. Origina-se, então, uma linha de pensamento denominada higienismo, que pregava padrões e comportamentos sociais que deveriam ser adotados em nome da saúde.

As ações de saúde pública no Brasil nesta época se apropriam deste discurso, usando-o para legitimar intervenções autoritárias nas formas de habitação e estilos de vida da população.

Para maiores aprofundamentos sobre o movimento higienista no Brasil, naquela época e hoje, sugerimos o texto: "Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX" de Gois Junior e Lovisolo, disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/172>.

A expansão urbana das primeiras décadas do século XX acaba por propiciar o surgimento de uma classe média nas grandes cidades do país, o que favorece o surgimento de propostas de intervenção um pouco menos autoritárias no campo da saúde pública. Investe-se no que, à época, nomeou-se educação sanitária, incluindo-a no cotidiano das escolas. O esclarecimento e a persuasão da população substituem os métodos extremamente repressivos próprios das campanhas sanitárias. Embora menos opressoras, estas práticas ainda se constituíam segundo relações verticais nas quais a população tinha um papel essencialmente passivo.

Leia agora como Vasconcelos (2001) descreve as práticas de educação em saúde nesta época:

"Suas práticas eram normativas: os técnicos tinham um saber científico que deveria ser incorporado e aplicado pela população ignorante. Se já não se via mais o povo como culpado pela situação de desenvolvimento, ele continuava, porém, sendo visto como vítima incapaz de iniciativas criativas, enquanto não melhorasse sua situação de saúde pela adoção das medidas proclamadas" (p. 26).

A partir de 1930, os investimentos na área da saúde voltam-se para expansão da assistência médica individual, especialmente para categorias de trabalhadores mais organizados e com presença nos setores econômicos do país. As ações de educação e saúde ficam ainda mais restritas a programas e serviços destinados a populações excluídas dos processos econômicos centrais do país.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a crise na produção mundial de borracha e manganês, torna o incentivo de sua extração no Brasil uma questão militarmente estratégica. Neste contexto,

organiza-se o Serviço Especial de Saúde Pública (Sesp), com base em interesses estratégicos militares relacionados a esta guerra. Visando à proteção dos trabalhadores envolvidos na extração da borracha e de minério, as ações do Sesp acabam por trazer novas técnicas educacionais na área da saúde. São introduzidas como inovações metodológicas para a difusão da informação: a educação de grupos, os recursos audiovisuais e o trabalho com a comunidade. Este processo, entretanto, não traz uma mudança na forma como se vê a população no conjunto das práticas educativas. Ela permanece sendo olhada como uma massa de pessoas passivas e incapazes de iniciativas próprias (SILVA et al., 2010).

Após a Segunda Guerra Mundial ganha força a noção de participação popular. A ideia era mobilizar a comunidade para atuar na busca de superação, em alguma medida, das condições precárias de vida das populações marginalizadas. Na saúde, a promoção da participação popular, muitas vezes estava ligada ao recrutamento e treinamento para o trabalho voluntário aumentando os programas comunitários que empregavam mão de obra gratuita, em mutirão, para o saneamento básico e a construção de postos de saúde. Dessa forma, esta noção, era utilizada para determinados programas, que podiam prescindir de maiores investimentos públicos, contando com a força do trabalho da comunidade. Foi possível, assim, a extensão da cobertura de serviços

Leia agora como Vasconcelos (2001) define todo este período de desenvolvimento da educação em saúde, que vai até os anos 1970:

"Até 1970, a educação em saúde no Brasil foi basicamente uma iniciativa das elites políticas e econômicas e, portanto, subordinada a seus interesses. Voltava-se para a imposição de normas e comportamentos por elas considerados adequados. Para os grupos populares que conquistaram maior força política, as ações de educação e saúde foram esvaziadas em favor da expansão da assistência médica individualizada" (p. 27).

básicos de saúde sem, entretanto, garantir a qualidade e a resolutividade dos serviços prestados (SILVA et al., 2010).

Iniciado em meados da década de 1960, o regime militar, cria, paradoxalmente, as condições para a emergência de uma série de experiências comunitárias nas áreas sociais – dentre elas a da saúde – que acabam por impulsionar a constituição de rupturas com este modelo.

Nos movimentos sociais que foram se constituindo no processo de luta por melhores condições de vida e pela redemocratização durante os anos 1970, começam a surgir experiências de serviços comunitários de saúde, inspirados nas discussões sobre medicina comunitária e cuidados primários em saúde que vinham se difundindo no mundo. A vivência nestes serviços permite que profissionais de saúde aprendam a se relacionar com os grupos populares, "começando a esboçar tentativas de organização de ações de saúde integradas à dinâmica social local" (VASCONCELOS, 2001, p. 28).

Este processo acaba não só por possibilitar uma interação diferente entre profissionais de saúde e população, mas também por propiciar tensionamentos com a forma tradicional de assistência à saúde.

A maneira de trabalhar com a educação em saúde se constitui de forma muito diferente das experiências anteriormente abordadas. Nesta época, a proposta de educação problematizadora, sistematizada por Paulo Freire e que você já pôde conhecer neste material, torna-se uma espécie de referência para a relação entre profissionais de saúde e as classes populares. Constitui-se, então, a possibilidade de novas abordagens para as atividades de educação em saúde. Estas abordagens eram baseadas numa relação dialógica entre o conhecimento técnico-científico e a sabedoria popular, bem como na possibilidade da população refletir sobre suas condições de vida e saúde.

Com a abertura política e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) no final da década de 1980, estas experiências servem de base para a

instituição do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e, posteriormente, do Programa Saúde da Família (PSF) e da Estratégia Saúde da Família (ESF). Neste processo, muito de sua força instituinte vai se perdendo e seu formato vai ficando cada vez mais atravessado pelas características do modelo biomédico[1] e pela **lógica gerencialista**.

Assim, embora a experiência vivida e relatada por diferentes profissionais de saúde e líderes populares tenham deixado marcas e se instituído em diferentes políticas públicas, as práticas de educação em saúde, hoje, quase sempre, acabam por repetir muitas características da educação normativa do início do século XX. Vamos explorar um pouco mais as diferentes características destas práticas em saúde nos próximos capítulos.

Glossário

O que é lógica gerencialista?
A lógica gerencialista se caracteriza por imprimir uma racionalidade econômica aos serviços, privilegiando a eficácia e a eficiência, a análise do custo-benefício acima de outros valores públicos.

Para aprofundar seus estudos

Você pode ler sobre este tema também no texto:

NESPOLI, Grasiele. Da educação sanitária à educação popular em saúde. In: BORNSTEIN, Vera Joana et al. *Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde*: textos de apoio. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016. p. 47-51.

[1] No capítulo "Cultura e saúde: algumas reflexões" você encontrará um box para saber mais sobre modelo biomédico.

Atividade

Como vimos, nos anos 1970, cresceu um novo trabalho nas comunidades com agentes de saúde. Ele se institucionalizou com o nome de Movimento Popular em Saúde (Mops). Que tal pesquisarmos como era este trabalho?

Você vê características semelhantes entre as ações do Mops e o trabalho dos ACSs?

Referências

SILVA, Cristiane Maria da Costa et al. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2.539-2.550, ago. 2010.

SOUZA, Isabela Pilar Moraes Alves; JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. Educação em saúde e suas versões na história brasileira. *Revista Baiana Saúde Públic*a, Salvador, v. 33, n. 4, p. 618-627, out./dez. 2009.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. São Paulo: Hucitec, 2001.

Enfoques sobre educação popular e saúde

Eduardo Stotz

Ao ler este capítulo, você vai poder entender como, ao longo do tempo, foram sendo construídas diferentes maneiras de fazer educação em saúde.

O texto pretende aproximar o estudante da área de saber que o autor chama de 'educação e saúde', apresentando os diferentes modos de lidar com os problemas de saúde da população e de se entender as práticas de educação em saúde. Após a leitura converse com seu(ua) professor(a) e com seus colegas sobre ele. O texto traz muitas informações e análises que nem sempre são apresentadas quando pensamos no trabalho educativo nas unidades de saúde. Procure analisar também com base no texto, como se faz o trabalho de educação em saúde em seu local de atuação.

Conheça o autor

Eduardo Stotz é pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1986) e doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (1991). Tem grande experiência na área de Saúde Coletiva, tendo atuação importante no campo da educação popular em saúde.

Enfoques sobre educação popular e saúde

Eduardo Stotz

A evolução histórica da educação e saúde, seus fundamentos e as mudanças individuais e coletivas analisadas a partir de um olhar do autor sobre o valor social da saúde.

O que se entende por educação e saúde e quais são os seus fundamentos?

A educação e saúde é, do ponto de vista dominante e tradicional, uma área de saber técnico, ou seja, uma organização dos conhecimentos das ciências sociais e da saúde voltada para 'instrumentalizar' o controle dos doentes pelos serviços e a prevenção de doenças pelas pessoas.

O aspecto principal desta orientação reside na apropriação, pelos educadores – profissionais e técnicos em saúde – do conhecimento científico-técnico da biomedicina (ou medicina ocidental contemporânea) sobre os problemas de saúde que são, a seguir, repassados como normas de conduta para as pessoas.

O modelo explicativo dos problemas de saúde vigente atualmente é o da multicausalidade do processo de adoecer e morrer, mas as respostas encaminhadas assumem, via de regra, o sentido da causalidade linear. Assim, embora se saiba que as pessoas se tornam diabéticas em razão de problemas que são tanto imunológicos, como emocionais e sociais, estes são reduzidos à sua dimensão fisiopatológica. É por isto que um autor (VUORI, 1987) afirmou que a educação sanitária (termo que aqui vai ser usado no duplo sentido de educação em saúde e de educação para a saúde) define-se como um ramo ou método da medicina preventiva.

Em texto escrito em 1990, dizemos que "embora nem todos possam concordar com essa afirmação, parece caber razão ao autor quando observa que a maioria dos educadores sanitários, em muitos países, adota as bases filosóficas da medicina. Esse domínio da medicina sobre a educação sanitária expressa-se, segundo o mesmo autor, no conteúdo da formação, posto que os problemas são definidos sob o ponto de vista médico e os diagnósticos proporcionam o ponto de partida. As atividades de educação sanitária são afins a esse padrão de problemas medicamente definidos que frequentemente terminam em programas e campanhas fragmentadas, focalizadas em um problema apenas'." (STOTZ, 1993)

Vale dizer ainda que as bases filosóficas da biomedicina compreendem, de acordo com o autor citado, os seguintes princípios componentes:

> a) o homem como manipulador da natureza, com direito a manipulá-la em seu próprio proveito;
>
> b) o homem separado do seu meio ambiente e elevado a objeto exclusivo de investigação médica;
>
> c) uma visão mecanicista do homem que exige enfoque manipulador de engenharia para restaurar a saúde e que enfatiza o papel das ciências naturais no estudo do homem e suas doenças;
>
> d) o conceito ontológico da doença que fundamenta o estudo das doenças sem ter em conta os fatores relacionados com o hospedeiro.

No artigo "A biomedicina", Kenneth Rochel de Camargo Junior ressalta um princípio que Vuori não contempla explicitamente, a saber, o de que a biomedicina implica, por sua vinculação ao imaginário científico correspondente à racionalidade da mecânica clássica "(...) a produção de discursos com validade universal, propondo modelos e leis de aplicação geral, não se ocupando de casos individuais (...)" (CARMARGO JÚNIOR, 1997, p. 47).

Este caráter generalizante das proposições da biomedicina leva, por outro lado, à exclusão das racionalidades médicas alternativas ou concorrentes, como a homeopatia e outras medicinas holísticas.

O modelo de ser humano da biomedicina é o organismo humano, uma abstração analítico-mecanicista construída ao longo do tempo da modernidade, isto é, da organização da sociedade fundada no modo de produção capitalista e no desenvolvimento correspondente das práticas científicas, políticas e institucionais que lhe deram forma e legitimidade a partir do século XVII até os nossos dias.

Do ponto de vista filosófico, a visão que acompanha estas transformações é a do racionalismo, proposta na França por Descartes, na Inglaterra por Hobbes e na Holanda por Spinoza, durante o século XVII.

Na obra *Discurso sobre o método*, de Descartes, a razão é transformada no critério decisivo sobre a variação infinita da realidade e dos nossos juízos sobre ela. Ao dizer que somente não posso duvidar de que penso, Descartes disse algo mais: que sentimos o mundo com o corpo, mas a mente é que produz o conhecimento sobre o mundo. A separação entre mente e corpo proposta pelo filósofo já implicava a ideia de que somos um complexo mecanismo. O poder conferido à razão implicava na formulação da ideia de verdade e erro, de ciência e senso comum e estava associada à ideia de política como expressão da ação racional dos seres humanos.

Esta concepção somente foi possível porque pressupunha, por outro lado, uma compreensão do próprio homem como um indivíduo livre de qualquer dependência pessoal, uma compreensão radicalmente nova que estava nascendo como resultado do comércio de longa distância entre as cidades em várias regiões da Europa e o resto do mundo, desde fins do século XV e inícios do XVI.

Michel Foucault destacou no pequeno e instigante ensaio "O nascimento da Medicina Social", que a vinculação entre o indivíduo abstrato e racional dos filósofos e a ideia de corpo e de organismo dos médicos, amparada na anatomia e fisiopatologia, somente pode desenvolver-se quando o problema da saúde surgiu no nível do controle da força de trabalho industrial, na Inglaterra, em meados do século XIX. (FOUCAULT, 1985)

Deve-se lembrar também que a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista gerou movimentos antagônicos, na medida em que o crescimento da força de trabalho assalariada, ao expressar-se em termos de reivindicação por redistribuição da riqueza e participação políti-

ca, suscitou a oposição da classe capitalista. Os séculos XIX e XX foram marcados por convulsões e revoluções sociais que colocaram em questão o domínio absoluto das leis do mercado capitalista.

Uma corrente de esquerda surgiu no campo da saúde, emergindo com as primeiras manifestações revolucionárias da classe operária: Guérin, na França, e de Neumann e Virschow, na Alemanha, foram os pensadores sociais da saúde cujos nomes aparecem vinculados às jornadas revolucionárias que atingiram seu ponto culminante em 1848. Quase um século depois, este pensamento foi retomado por Sigerist, nos Estados Unidos, nos anos 1930 e 1940 e por Juan César Garcia, durante as décadas de 1960 e 70 na América Latina. Esta corrente de pensamento da esquerda socialista na área da saúde tornou-se conhecida como Medicina Social. Para estes pensadores, os fenômenos do adoecimento e da mortalidade sempre foram biológicos e sociais e as intervenções para enfrentá-las deviam contemplar estes determinantes.

A Medicina Social foi, contudo, uma corrente de oposição minoritária dentro da sociedade capitalista. O que prevaleceu foi a biomedicina e a educação e saúde foi tributária dos pressupostos desta racionalidade médica.

Os sinais individuais e coletivos do sofrimento

Do ponto de vista das ciências da saúde – anatomia, fisiopatologia, bacteriologia as definições mais importantes são, sem dúvida, os de normal e de patológico. Para Canguilhem (1978), tais definições são de cunho operacional e não conceitual. A distinção entre normal e patológico é o resultado da afirmação do saber científico sobre a experiência da doença, da ciência sobre o senso comum, possível graças a conceitos genéricos como os de meio interno, de homeostase e de metabolismo, vinculados ao

modo de funcionamento do organismo. O organismo, por sua vez, foi visto como um conjunto de sistemas, cada qual com funções próprias, como o sistema nervoso e o digestivo. As disciplinas foram se constituindo para analisar cada aspecto do funcionamento dos sistemas específicos, como a neurologia, a gastroenterologia etc. (CAMARGO JÚNIOR, 1997).

A educação e saúde, na medida em que é, como vimos, um saber técnico, incorpora em seu arcabouço outros saberes disciplinares, contribuições de outras ciências. Assim, veja-se a seguinte análise da contribuição da sociologia funcionalista de Talcott Parsons para o controle dos doentes e a prevenção das doenças:

"Como elemento central no processo de definição da doença, e por consequência, das formas de consumo de saúde, está a delimitação da normalidade, sendo esperado que os indivíduos desviantes adotem certas condutas destinadas a restaurar o padrão normal. O doente é um "desviante" que precisa assumir o seu papel de paciente e que, ao seguir a prescrição médica, pode retomar a sua condição normal". (TEIXEIRA, 1985)

É evidente que a redução dos problemas de saúde à sua dimensão biopsicológica traz como consequência a possibilidade de culpabilizá-lo pelo seu sofrimento, possibilidade tanto maior quanto maiores as 'evidências' da medicina baseada em estudos epidemiológicos de que os problemas de saúde atuais têm sua causa nos chamados comportamentos individuais de risco (vida sedentária, consumo de gorduras, açúcares, álcool, fumo etc.). Mas em que medida esse tipo de correlação é correto?

Vale abrir aqui um parêntese sobre a relação entre o individual e o coletivo no processo saúde-doença, aproveitando o texto anteriormente citado (STOTZ, 1993):

A saúde e a perda da saúde são fenômenos ou processos referidos a indivíduos normalmente representados por um estado de 'bem-estar' e de felicidade que em certo momento se transforma em sofrimento e infelicidade. Para os indivíduos, o sentimento associado a tais representações é o de poder físico e mental, e de dignidade ou, inversamente, de perda de poder e de controle sobre si próprios. (p. 20)

No texto, procura-se chamar atenção para o fato de que a doença, fenômeno intimamente ligado à vida privada dos indivíduos, raramente é

um caso isolado, posto que processos semelhantes verificam-se em outras pessoas e são expressão de dificuldades sociais em suas vidas.

O problema é que as relações entre os problemas percebidos no nível individual e os de sua relação mais ampla e determinação ou condicionamento social não são facilmente percebidas e compreendidas pelos indivíduos:

> A própria percepção da doença é influenciada pela posição social e pela cultura do grupo social de referência dos indivíduos. Há sinais que são identificados como doenças, vistos como expressão desviante de uma normalidade biológica; outros não. E mesmo quando identificados enquanto doenças, os sinais nem sempre são reconhecidos nos indivíduos doentes e tampouco seu caráter coletivo é assumido. Se, como afirma ainda Berlinguer, os sinais podem ser tanto ocultados como distorcidos, fica mais difícil estabelecer espontaneamente os possíveis nexos entre os distúrbios vivenciados e as condições sociais nas quais vivem os indivíduos (STOTZ, 1993).

Daí a importância de se entender as dificuldades que as pessoas têm de andar sua própria vida, vinculando, por meio da escuta e do diálogo, as experiências com as formas de enfrentar o adoecimento – a hipertensão arterial, o diabetes, os transtornos mentais leves – via de regra decorrentes da desorganização da vida em razão de desemprego, insuficiência de renda, violência social, perda de ou rupturas na relação com pessoas queridas. Sim, porque há itinerários percorridos pelas pessoas em busca de solução para os seus problemas e que ajudam a formular diagnósticos prévios, a incorporar terapêuticas e a afirmar valores de vida saudável.

O papel dos serviços de saúde

A medicina institucionalizada nos serviços de saúde foi organizada em práticas especializadas, orientadas para atuar normativamente sobre problemas de saúde.

A educação em saúde, assim denominada porque, na preposição 'em' afirma-se o vínculo com os serviços de saúde, foi destinada a desempenhar um importante papel em termos de controle social dos doentes e/ou das populações 'de risco'. O âmbito da educação em saúde é relativamente amplo. Inclui desde técnicas destinadas a assegurar a adesão às terapêuticas – lidar com o abandono do tratamento, com a 'negociação' da prescrição médica pelos pacientes – até aquelas outras, orientadas para a prevenção de comportamentos 'de risco', a exemplo da gravidez precoce, o consumo de drogas legais (álcool, tabaco) e ilegais (maconha, cocaína), a falta de higiene corporal, o sedentarismo e a falta de exercício físico.

As condições e as razões que levam as pessoas a adotar estes comportamentos ou atitudes ficam à margem das preocupações da maioria dos profissionais dos serviços e dos técnicos com responsabilidade gerencial. São dimensões que estão 'fora' do setor saúde. Aplica-se simplesmente a norma: você tem isso, deve fazer aquilo. A solução consiste em seguir a norma, no caso, consumir medicamentos, cumprir prescrições.

O raciocínio vale igualmente para situações epidêmicas, como podemos observar a partir da primeira epidemia de dengue ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em 1987: o problema é o vizinho descuidado (geralmente uma pessoa pobre), porque não tampa os reservatórios de água para evitar a entrada e deposição dos ovos do mosquito Aedes Aegypti. A falta de água corrente não entra neste raciocínio, bem como não se consideram os grandes criadouros do mosquito, a saber, os terrenos baldios, as piscinas sem tratamento, os cemitérios, os depósitos de automóveis e ferros-velhos abandonados.

Compensar, no nível individual, problemas de caráter social – eis o papel fundamental que os serviços de saúde são chamados a desempenhar. Os serviços de saúde são como Singer, Campos e Oliveira (1988) denominaram serviços de controle social, cuja finalidade consiste em prevenir,

suprimir ou manipular as contradições geradas pelo desenvolvimento capitalista no âmbito da vida social, contradições que aparecem sob a forma de 'problemas' de saúde. O sistema de atenção médica funciona, na sociedade capitalista, como uma forma de compensar, no nível individual, problemas ou condições sociais que apontam para situações socialmente injustas do ponto de vista da saúde. O que acarreta, objetivamente, a legitimação da ordem social capitalista (NAVARRO, 1983).

O valor social da saúde

O papel dos serviços varia conforme os valores sociais da saúde e que orientam a perspectiva de atuação dos profissionais de saúde. Assim, é importante constatar que o ideal da saúde como um estado de bem-estar físico, psíquico e social dos indivíduos proposto pela Organização Mundial da Saúde em 1946, era expressão de um imaginário coletivo em busca de uma sociedade de bem-estar social, uma vez que qualquer indivíduo, independente de cor, situação socioeconômica, religião, credo político, devia ter saúde e, para tanto, a sociedade tinha a obrigação de mobilizar seus recursos para promovê-la e preservá-la.

Entretanto, desde meados dos anos 1980, em consequência da precarização dos vínculos no mercado formal de trabalho e do enfraquecimento dos Estados nacionais, principalmente na periferia do sistema capitalista, ao lado da ênfase no papel dos indivíduos em prover uma vida mais saudável, a concepção de saúde adquiriu crescentemente o sentido de um projeto que remete aos usos sociais do corpo e da mente.

Do ponto de vista histórico, passamos a viver numa época em que a representação sobre a saúde e a vida saudável deslocou-se do âmbito do direito social para o de uma escolha individual. Neste projeto, admite-se a impossibilidade de uma plenitude, deixando patente que os indivíduos devem conviver, de acordo com a sua posição social, seus pertencimentos de gênero, etnia ou raça, ou seja, suas diferenças,

com diversos graus de sofrimento, incapacidade ou mesmo de doença. A concepção de saúde (a noção do que deva ser saúde) passou a ser socialmente demarcada, em termos positivos, pelas aspirações individuais ou de grupos, construídas consensualmente ou impostas, em torno de ideais de vida saudável convertidos na imagem do corpo jovem, sadio e esbelto difundida pelos meios de comunicação de massa e, no limite negativo, pela doença, incapacidade ou sofrimento, admitidos de acordo com os papéis e *status* dos indivíduos.

Esta noção de saúde é a expressão ideológica do liberalismo. A saúde tem de ser um *quid pro quo*, um valor de troca ou um bem mercantilizável, o que implica a substituição dos processos estatais de proteção social de caráter universal pela compra e venda individual dos serviços e bens de consumo 'saudáveis'. O limite desta substituição é, evidentemente, definido pela renda familiar dos diferentes grupos sociais. O paradoxo da época em que vivemos é exatamente deixar para o âmbito da proteção estatal – sob a forma de políticas focalizadas – a situação especial dos grupos que vivem nos limites da marginalidade social, estruturalmente incapazes de prover sua própria subsistência numa sociedade de mercado. E isto, vale lembrar, tomou o nome de equidade em saúde.

Diferentemente do que acontece na maioria dos países nas Américas, entre nós brasileiros o valor da saúde é formal e institucionalmente definido como um direito social. No Brasil, contudo, vivemos a contradição do direito à saúde ser um direito social, definido em termos do princípio da solidariedade social que, como diz o artigo 196 da Constituição, exige políticas sociais e econômicas que visem reduzir o risco de doenças e outros agravos à saúde, mas historicamente estas políticas têm o sentido inverso, enquanto o sistema organizado para garantir este direito responde (precariamente, com baixa resolutividade) à doença no plano individual.

Enfoques de educação e saúde

Nesta seção vamos examinar os enfoques educativos, lançando mão da tipologia proposta por Tones, um autor usado no texto escrito em 1990, citado acima (STOTZ, 1993).

O enfoque educativo predominante nos serviços de saúde, durante décadas praticamente exclusivo, é o preventivo. Os pressupostos básicos desse enfoque são o de que o comportamento dos indivíduos está implicado na etiologia das doenças modernas (crônico-degenerativas), comportamento visto como fator de risco (dieta, falta de exercício, fumo etc.) e, de outro, o de que os gastos com assistência médica têm alta relação em termos de custo-benefício. Ou seja, os gastos produzem pequenos benefícios porque os problemas de saúde são de responsabilidade dos indivíduos.

Nesse enfoque, não obstante a crítica de que a medicina curativa teria fracassado em lidar com os problemas de saúde comunitários, a educação orienta-se segundo o 'modelo médico'. De fato, dada a associação entre padrões comportamentais e padrões de doença, cabe, nessa perspectiva, estimular ou persuadir as pessoas a modificar esses padrões, substituindo-os por estilos de vida mais saudáveis. Elabora-se uma série de programas cujo conteúdo é extraído da clínica médica e/ou da epidemiologia.

A educação sanitária preventiva lida com 'fatores de risco' comportamentais, ou seja, com a etiologia das doenças modernas. A eficácia da educação expressa-se em comportamentos específicos como: deixar de fumar, aceitar vacinação, desenvolver práticas higiênicas, usar os serviços para prevenção do câncer, realizar exames de vista periódicos. O repasse de informação, normalmente por meio da consulta ou, em grupos, de palestra seguida ou não de perguntas e respostas é o procedimento típico do preventivismo.

O preventivismo fundamentado na clínica serve para justificar métodos de controle que, além de desconhecer os pacientes como sujeitos, inferiorizam-nos com a generalização do método da administração supervisionada de dosagem (DOT), oriundo dos tratamentos psiquiátricos. Os programas de controle da tuberculose passaram a

adotar este procedimento estrito e, com apoio das instituições públicas internacionais, começa a se generalizar. É o que acontece quando se percebe que o financiamento das ações de controle da hipertensão arterial se baseia no número de grupos que ouvem palestras, têm consultas agendadas e recebem medicamentos.

Com a instituição do Programa de Saúde da Família (PSF) em 1994, com a proposta de ampliar a cobertura de serviços e de mudar o modelo de atenção à saúde no Brasil, o preventivismo deixou de ser exclusivo. O PSF, além da proposta de ampliar a cobertura de serviços, trouxe a perspectiva de mudar o modelo de atenção à saúde no Brasil. Pode-se dizer que, ao lado do preventivismo ainda dominante, começou a ser desenvolvido o chamado enfoque da escolha informada que enfatiza o lugar do indivíduo, sua privacidade e dignidade, propondo uma ação com base no princípio da eleição informada sobre os riscos à saúde. Nos sistemas municipais onde houve a preocupação em humanizar o atendimento, o profissional de saúde preocupou-se praticamente em compartilhar e explorar as crenças e os valores dos usuários dos serviços a respeito de certa informação sobre saúde, bem como discutir suas implicações. É importante assinalar que a eficácia do enfoque da escolha informada pressupõe simplesmente a demonstração de que o usuário tenha uma compreensão genuína da situação.

Em alguns casos, tentativas de promover a saúde de grupos populacionais como a dos idosos levaram alguns profissionais a assumirem o enfoque de desenvolvimento pessoal que adota, em linhas gerais, as mesmas proposições do enfoque da escolha informada, aprofundando-as no sentido de aumentar as potencialidades do indivíduo. Assume-se ser fundamental facilitar a eleição informada, desenvolvendo destrezas para a vida, a exemplo da comunicação, do conhecimento do corpo, da gestão do tempo para cumprir a prescrição médica, de ser positivo consigo mesmo e de saber trabalhar em grupos. Certamente tais destrezas incrementam a capacidade individual para controlar a vida e recusar a crença de que a vida e a saúde estão controladas desde o 'exterior', isto é, pelo destino ou por homens poderosos.

Os enfoques da escolha informada e do desenvolvimento pessoal reconhecem, ainda que não de modo cabal e com todas as consequências,

as dificuldades para uma eleição informada. De um modo geral, porém, os dois enfoques pressupõem indivíduos livres e em condições de realizar a 'eleição informada' de comportamentos ou ações. Sabemos, entretanto, que a maioria absoluta da população (no caso de países como o nosso) ou uma parcela ponderável desta (nos países desenvolvidos) não se encontra em condições de fazer tal eleição. Tomemos o exemplo do tabagismo: para os indivíduos de classe média, com uma prevalência de algo em torno de 25% de homens fumantes, é bastante plausível supor uma predisposição para valorizar a substituição de um prazer imediato pela promessa de uma vida mais saudável no futuro. Essa possibilidade está inscrita nas suas condições de vida. O mesmo não se dá com os operários não especializados, onde a prevalência do tabagismo alcança 60%.

Os enfoques até aqui analisados baseiam-se na assunção da responsabilidade individual sobre a ação e no aperfeiçoamento do homem através da educação. Vuori (1987) afirma que enfoques desse tipo têm características individualizantes, parciais e corretivas frente a problemas que requerem predominantemente soluções sociais e holísticas.

Este tipo de enfoque de educação e saúde acaba por contribuir, portanto, para que os governos transfiram aos indivíduos a responsabilidade por problemas cuja determinação se encontra nas relações sociais e, portanto, na própria estrutura da sociedade.

Alternativamente a estes, o enfoque radical parte exatamente da consideração de que as condições e a estrutura social são causas básicas dos problemas de saúde. Os seus defensores são os herdeiros da medicina social do século XIX (Neumann, Virchow e Guérin), que se colocam, via de regra, na perspectiva educativa orientada para a transformação das condições geradoras de doenças. A educação sanitária é vista como uma atividade cujo intuito é o de facilitar a luta política pela saúde. O âmbito da ação, sendo o da luta política, envolve o Estado. E a intervenção deste, através de medidas legislativas, normativas e outras, pode modificar as condições patogênicas. Somente dessa forma, acreditam os defensores do enfoque radical, é possível apoiar escolhas que conduzam à saúde (Vuori) ou superar posturas que culpabilizam a vítima (Navarro). Observe-se que, em função das próprias premissas, o enfoque radical assemelha-se ao preventivo quanto à relevância da persuasão como princípio orientador da ação educativa.

Como pertinentemente observa Tones (1987), promover mudanças políticas, econômicas e sociais pode ser uma "tarefa gigantesca", embora nem sempre implique, como supõe o autor, posturas pouco operacionais ou compromissos de nível subversivo.

Por outro lado, o enfoque radical desconhece a dimensão singular dos problemas de saúde, na medida em que não resolve adequadamente a dialética do individual e do social no campo da saúde pública. A dimensão do sofrimento individual e do direito da pessoa à saúde não pode ser secundarizada (ou mesmo esquecida) pela ênfase dada ao caráter social da doença e da necessidade das políticas públicas na área da saúde. Gastão Wagner Campos, citando a colocação de Lilia Schraiber e outros autores de que para a epidemiologia a tuberculose é um "objeto singular' e não "plural", observa que a abordagem deveria partir de uma "relação mais dinâmica entre o individual e o coletivo" e não, como fazem os autores, "de preconceitos que tentam anular a relação entre essas duas dimensões"; ademais, a constituição desse "objeto" (a tuberculose) depende da relação entre indivíduos, grupos e classes sociais com os serviços de saúde, o sistema produtivo e de consumo, o saber médico-sanitário etc. Por isso mesmo, a tuberculose nunca é apenas um "objeto singular" mas "um fenômeno também plural, como é o caso clínico em cada contexto específico" (CAMPOS, 1991).

As necessidades de saúde são, portanto, necessidades de milhões de indivíduos e, ao mesmo tempo, necessidades coletivas. Ademais, estas necessidades somente podem ser satisfeitas como necessidades sociais. A questão está em saber, então, como organizar as práticas de saúde de modo a contemplar a dialética do individual e do coletivo.

A educação popular e saúde

A opção por qualquer desses enfoques depende, evidentemente, da posição de cada um a respeito do que considera social e politicamente relevante e cientificamente fundamentado. Mas na vida nem sempre uma opção exclui totalmente as outras. A não medicalização de certos problemas humanos é um dos exemplos de possível aproximação entre os enfoques de desenvolvimento pessoal e radical. Alguns dos esforços centrados no ensino de atitudes para proporcionar saúde são motivados pelo desejo de libertar as pessoas da dependência dos médicos e de capacitá-las a fazerem coisas que provavelmente farão melhor do que (ou tão bem como) por meio dos profissionais de saúde. A luta contra a medicalização aparece no enfoque radical relacionada ao desenvolvimento da consciência sobre as condições que estão – como se diz no jargão – nos 'limites do setor saúde'.

A educação popular e saúde é outro dos enfoques que, a nosso ver, traz elementos da síntese apontada no parágrafo anterior. Mas, como observa Eymard Vasconcelos, trata-se menos de uma teoria do que de uma reflexão que se desenvolve a partir de práticas diversas, ao longo dos últimos 30 anos (VASCONCELOS, 2001). Não por acaso, o autor denomina a educação popular e (em) saúde como um movimento social de profissionais, técnicos e pesquisadores empenhados no diálogo entre o conhecimento técnico-científico e o conhecimento oriundo das experiências e lutas da população pela saúde.

Este movimento, composto de diferentes correntes de pensamento (cristianismo, humanismo, socialismo) cuja convergência é dada pelo compartilhamento dos princípios da educação popular formulados por Paulo Freire, apoia-se numa diversidade muito grande de experiências, recolhidas e sistematizadas a partir de problemas de saúde específicos no âmbito dos serviços de saúde, dos locais de moradia, dos ambientes de trabalho.

O adjetivo 'popular' presente no enfoque da educação popular e saúde não se refere ao público, mas à perspectiva política com a qual se trabalha com a população, o que significa colocar-se a serviço dos interesses dos oprimidos

da sociedade em que vivemos, na maioria das vezes pertencentes às classes populares, bem como de seus parceiros, aliados e amigos. A educação popular considera que a opressão não é apenas dos capitalistas sobre os assalariados e os trabalhadores em geral; mas também a opressão sobre a mulher, os homossexuais, os indígenas, os negros (VASCONCELOS, 2003).

O traço fundamental da educação popular e saúde está no método: o fato de tomar como ponto de partida do processo pedagógico o saber anterior das classes populares. Na saúde isto significa considerar as experiências das pessoas sobre o seu sofrimento e dos movimentos sociais e organizações populares em sua luta pela saúde nas comunidades de moradia, de trabalho, de gênero, de raça e etnia. Ponto de partida significa reconhecimento, palavra que tem o sentido de admitir um outro saber, tão válido no âmbito do diálogo quanto o saber técnico-científico.

Como ressalta ainda Vasconcelos (2003), apesar do conhecimento fragmentado e pouco elaborado que as pessoas comuns têm sobre a saúde, a valorização do saber popular permite a "superação do grande fosso cultural existente entre os serviços de saúde e o saber dito científico, de um lado, e a dinâmica de adoecimento e cura do mundo popular, de outro".

Do que se está a falar? Das incompreensões e mal-entendidos, dos preconceitos, das opiniões divergentes que caracterizam as relações entre profissionais de saúde e usuários, entre técnicos e população. Na raiz deste processo está o "biologicismo, o autoritarismo do doutor, o desprezo pelas iniciativas do doente e seus familiares e da imposição de soluções técnicas restritas para problemas sociais globais que dominam na medicina atual" (VASCONCELOS, 2004, p. 73).

É importante entender também que o próprio conhecimento técnico-científico é limitado, seja porque desconhece as causas de boa parte das doenças crônico-degenerativas, seja porque os tratamentos propugnados não acarretam cura e ainda provocam, em muitos casos, efeitos adversos.

Daí a relevância da problematização que, no enfoque da educação popular, implica a identificação de questões de modo inseparável dos meios ou recursos de que tanto os serviços como grupos populares envolvidos dispõem para tentar respondê-las. Na medida em que estão em interação grupos sociais distintos, inclusive pela forma de conhecer, uma aborda-

gem comum dos problemas de saúde implica na elaboração de uma base conceitual comum para pensar estes problemas. A noção de cuidado em saúde é um dos conceitos com maior poder de integração, mas certamente os movimentos e organizações não governamentais é que propõem pensar tais cuidados em termos das relações das pessoas, dos pertencimentos e identificações no meio das comunidades nas quais se incluem.

Por último, vale chamar atenção para o fato de que a saúde no nível dos indivíduos, das populações e ambiental tem características de complexidade em termos de estudo, de incerteza quanto às soluções propostas e de elevado impacto sobre a vida. Em decorrência dessas características, a saúde não pode mais ser vista como uma área restrita ao domínio dos cientistas e técnicos. Esta comunidade precisa ampliar-se pela inclusão de novos pares, de diversos setores da sociedade. Esta é a proposta para uma "ciência pós-normal" que já não pode desconhecer "as questões mais amplas de natureza metodológica, social e ética suscitadas pela atividade [da ciência] e seus produtos" (FUNTOWICZ; RAVETZ, 1997; p. 222). A ampliação da comunidade de cientistas e técnicos na área da Saúde, em parte, inclui, mas precisa formalizar esta inclusão, pacientes e seus familiares, organizações dos portadores de patologias, movimentos que militam na área da Saúde e representantes dos usuários nos conselhos de saúde.

Em consequência destes compromissos, os participantes do movimento da educação popular e saúde precisam aprender a desenvolver formas compartilhadas de conhecimento entre técnicos, profissionais, pesquisadores e população (CARVALHO, ACIOLI e STOTZ, 2001). Várias técnicas podem ser usadas a serviço deste processo. Porém, mais importante do que o uso das técnicas é o processo em si, a possibilidade de as pessoas se manifestarem como sujeitos e de se sentirem capazes de ajudar a encontrar novas soluções ali onde muitas vezes as certezas absolutas tornam-se obstáculos para o desenvolvimento das possibilidades da própria vida.

Certamente o alcance de iniciativas de educação popular será tanto maior quanto mais estiverem articuladas em redes sociais. A interação social e, portanto, a comunicação dialógica, tornou-se uma necessidade imprescindível para lidar com a complexidade, a incerteza e o elevado impacto das ações de saúde.

O resultado deste processo no âmbito dos serviços e do sistema de saúde será a produtividade social, porque os recursos públicos, orientados de modo a garantir ações de saúde integral, resultarão de fato nas melhores formas de encaminhar os problemas de saúde e de garantir qualidade de vida à população.

Uma advertência final sobre os riscos de assumir uma defesa abstrata de qualquer enfoque de educação e saúde, inclusive da educação popular, aparece na seguinte passagem do texto de Eymard Vasconcelos (2003), citado aqui:

> Educação popular não é veneração da cultura popular. Modos de sentir, pensar e agir interagem permanentemente com outros modos diferentes de sentir, pensar e agir. Na formação de pessoas mais sabidas, devem ser criadas oportunidades de intercâmbio de culturas. E as pessoas mudarão quando desejarem mudar e quando tiverem condições objetivas e subjetivas de optar por um outro jeito de viver. Certamente não pretende formar pessoas mais sabidas quem tenta impor uma cultura pretensamente superior. Mas também é muito conservador quem, desejando preservar um modo popular idealizado de viver, deseja parar o mundo, privando as pessoas e grupos do contato com outras pessoas e grupos portadores de marcas biológicas e culturais diferentes e, por isso mesmo, enriquecedoras. Ao educador popular caberá o investimento na criação de espaços de elaboração das perplexidades e angústias advindas do contato intercultural, denunciando situações em que a diferença de poder entre os grupos e pessoas envolvidas transforme as trocas culturais em imposição.

Referências

BERLINGUER, Giovanni. *A doença*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BROWN, R. Educación para la salud: puede reformar se aios reformadores?. *Quadern CAPS:* “tendencias actuales en educación sanitária”, Barcelona, n. 8, 1987.

CAMARGO JÚNIOR, Kenneth Tochel. A Biomedicina. *Physis*: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 45-68, 1997.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. *A saúde pública e a defesa da vida*. São Paulo, Hucitec, 1991.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CARVALHO, Maria Alice Pessanha; ACIOLI, Sonia; STOTZ, Eduardo Navarro. Processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; PRADO, Ernande Valentin (Org.) *A saúde nas palavras e nos gestos*: reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 101 a 114.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNTOWICZ, Silvio; RAVETZ, Jerry. Ciência pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, jul./out. 1997.

MARX, Karl. Elementos fundamentales para la critica de la Economia Política: (Borrador) 1857-1858. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores S.A., 1971. (Volume I).

NAVARRO, Vicente. Classe social, poder político e o estado e suas implicações na medicina. In: Programa de Educação Continuada/ENSP; ABRASCO. Textos de Apoio – Ciências Sociais 1. Rio de Janeiro: julho de 1983.

SAN MARTÍN, Hernán. *Salud pública y medicina preventiva*. Barcelona: Masson, 1989.

SCHRAIBER, Lilia Blima. (Org.) *Programação em saúde hoje*. São Paulo: Hucitec, 1990.

SINGER, Paul; CAMPOS, Oswaldo; OLIVEIRA, Elizabeth Machado. *Prevenir e curar*: o controle social através dos serviços de saúde. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

STOTZ, Eduardo Navarro. Enfoques sobre educação e saúde. In: VALLA, Victor Vincent; STOTZ, Eduardo Navarro (Org.). *Participação popular, educação e saúde*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 11-22.

TEIXEIRA, Sônia Maria Fleury. As ciências sociais em saúde no Brasil. In: NUNES, Everardo Duarte (Org.) As ciências sociais em saúde na América Latina: Tendências e Perspectivas. Brasilia: OPAS, 1985. p. 90.

TONES, B. R. "Educación para la salud: prevención o subversión?" In: Tendencias actuales en educación sanitária." Quadern CAPS, marzo 1987.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 39-57, 1998. Suplemento 2.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.) *A saúde nas palavras e nos gestos*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 11-19.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação popular, um jeito especial de conduzir o processo educativo no setor saúde*. Disponível em: < https://issuu.com/praticasintegraisnutricao/docs/educa____o_popular__um_jeito_especi >. Acesso em: 13 dez. 2019.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *Physis*: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67- 83, 2004

VUORI, H. El modelo médico y los objectivos de la educación para la salud. *Quadern CAPS:* tendencias actuales en educación sanitária., n. 8, 1987.

Educação popular: um outro olhar para a saúde

Ronaldo dos Santos Travassos

Em alguns dos capítulos anteriores você passou a conhecer um pouco mais sobre as propostas de Paulo Freire e da educação popular no Brasil. Assim como em outros países, principalmente na América Latina, estas propostas têm como ponto fundamental o compromisso com as camadas mais pobres da população e com as lutas contra as desigualdades sociais. A educação popular não se apresenta como um modelo único e nem é uma prática nova no caminho de superação das práticas pedagógicas tradicionais. Ela também não se constitui como um sistema alternativo de ensino, mas sim como um domínio de ideias e práticas que buscam um novo sentido de educar, que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas.

Para compreender a educação popular é preciso perceber que as pessoas se educam entre si, e, no seu cotidiano, criam formas para fazer com que o saber, as ideias e as crenças se tornem um bem comunitário, pertencente a todos, como tudo o que é construído pelo trabalho e durante a vida na comunidade.

Neste ambiente comunitário se valoriza o saber pela vivência. A convivência entre as pessoas possibilita a circulação dos saberes. Em momentos de aprender, aqueles que sabem guiam e orientam os que aprendem, em tempos raramente reservados apenas para o ato de ensinar. São momentos que podemos denominar como situações de aprendizagem. Geralmente aqueles que aprendem observam pessoas que adquiriram, durante sua vida, saberes construídos na vida da comunidade.

No saber coletivo e popular, ensinar e aprender tornam-se imprescindíveis para que os sujeitos sociais – homens e mulheres de qualquer grupo – sobrevivam no presente e através do tempo. A convivência nos diversos espaços, tais como no trabalho, tem potencial para o exercício

da aprendizagem e da circulação e produção de saber sobre diferentes questões que o dia a dia nos coloca.

Em um pequeno livro chamado *O que é educação popular*, Brandão (1982) nos mostra como, durante boa parte da história da humanidade, a prática pedagógica e os processos de ensino aprendizagem aconteciam em meio a outras práticas sociais, imersos nas atividades cotidianas dos sujeitos. Como pudemos ver no primeiro capítulo deste livro, espaços especializados para o ensino, como as escolas, são uma criação tardia da humanidade. Vale dizer que, mesmo hoje, em algumas comunidades indígenas, estes espaços são inexistentes.

Veja o que Brandão (1982) nos diz:

> Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios, como os da religião primitiva, em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam-e-aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios quem eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira educação popular (p. 11).

Dessa forma, percebemos que o saber popular se produz de forma diferente daquilo que consideramos, comumente, como verdadeiro conhecimento, ou ciência, produzida nas instituições de ensino e pesquisa a partir de uma metodologia específica.

A perspectiva freirena de educação tem como pressuposto a ideia de que as mudanças da realidade são realizadas pelo saber da ciência em interação com outros saberes. O processo ensino-aprendizagem se dá por meio da experiência e convivência com o outro, ou seja, pela construção compartilhada do conhecimento, originando saberes diversos capazes de comportar anseios e desejos de indivíduos e grupos.

Entretanto, numa sociedade fragmentada com divisões desiguais de poder e de trabalho, como a nossa, só se valoriza o saber que é produzido e dominado pelos especialistas. Profissionais detentores de conhecimentos especializados, originários das instituições responsáveis pelo trabalho edu-

cativo nas diversas áreas do conhecimento, consideram-se com o direito natural de comandar aqueles que ainda não alcançaram 'níveis superiores'.

O sentido de ensinar e aprender mais presente hoje nas práticas educativas se baseia na noção de repasse de informações. Em contrapartida, a educação popular propõe investir em formas de construção e socialização dos saberes nas comunidades. Esse é o primeiro sentido da *educação popular*.

Educação popular em saúde

Como você pôde ler no capítulo "História da educação em saúde no Brasil", ao buscar um contato maior com as classes populares, muitos profissionais de saúde se aproximaram das discussões da educação popular. É a partir desta aproximação que surge a educação popular em saúde.

Na educação popular em saúde, o ponto de partida do processo pedagógico é o saber coletivo construído pela comunidade. Isso significa ter como base as experiências das pessoas, dos grupos sociais e das organizações populares na luta por melhores condições de saúde, sem discriminação de gênero, de raça e etnia. Portanto, ela admite um outro saber além do técnico científico que usualmente define as práticas de saúde. Admitir outro saber significa valorizar o diálogo entre o saber dos profissionais da saúde e os saberes da comunidade.

Nas práticas de educação popular em saúde a noção de cuidado é fundamental para interação entre os profissionais e a comunidade. Nestas práticas, o cuidado deve ser pensado nas relações estabelecidas entre as pessoas em sua convivência e com seus valores culturais. As diversas práticas de educação popular em saúde alcançarão seu objetivo quanto mais estiverem articuladas com a forma de vida das pessoas. A interação social estabelecida pelo diálogo é o primeiro passo para lidar com as dificuldades encontradas, dúvidas ou incertezas do resultado das ações da saúde sobre a comunidade.

Assim, deve-se valorizar o processo, o caminho construído e não só as técnicas, ou as orientações dos profissionais de saúde. É preciso levar em conta a possibilidade de as pessoas se manifestarem como sujeitos da comunidade, de colocarem sua opinião, de dizerem o que estão sentindo. Valorizar a possibilidade dos sujeitos de ajudar a produzir novos saberes e encontrar novas soluções, já que, muitas vezes, aquilo que é determinado como certeza absoluta impede o aparecimento de novos saberes.

Perguntar faz bem à saúde

Um ponto importante a ressaltar sobre a educação popular em saúde é que ela procura sempre ampliar o olhar da população sobre as diferentes questões vividas pelos sujeitos, problematizando as condições de vida e saúde da comunidade.

Como estamos vivendo em nossa comunidade? Podemos partir dessa pergunta para compreender a realidade em que vivemos. O que queremos chamar a atenção é que as práticas de educação popular em saúde precisam se basear em perguntas sobre as condições de vida e saúde da comunidade.

A ação de problematizar nos ajuda a conhecer os problemas que interferem na vida da população, bem como a pensar novas formas de agir sobre eles. As pessoas desafiadas a buscar soluções para resolver os problemas, também se transformam ao compreender seu papel transformador. Então, perguntar é problematizar a realidade[1], é um processo pedagógico que fortalece as pessoas para intervirem sobre sua realidade.

Quanto mais se problematiza a realidade, mais estaremos sendo desafiados a responder aos seus desafios. Além disso, obrigados a respon-

[1] No capítulo "Diferentes maneiras de compreender a ação educativa" abordamos algumas características da pedagogia problematizadora de Paulo Freire.

der aos desafios e pensar junto com outras pessoas, compreendemos como os problemas não são individuais, mas sim de toda comunidade.

É conversando que se aprende: a roda de conversa

Uma maneira proposta pela educação popular para favorecer o diálogo entre os profissionais de saúde e a comunidade é a roda de conversa. A roda de conversa, como nome já diz, é para conversar. Conversar sobre o que? Sobre o que é importante conversar? Sobre tudo aquilo que faz parte da vida da comunidade. Naturalmente, são temas escolhidos em comum acordo entre todos que dela participam.

Então estamos em um espaço de diálogo, onde as diferentes opiniões dos participantes possibilitam a revelação de experiências individuais e de maneiras de compreender a vida. Com isso, nascem novas ideias que são aceitas como construção coletiva. É um lugar onde a palavra do outro pode ser acolhida. Ali todos têm a liberdade de falar o que pensam, de colocar suas opiniões sobre o tema. Ouvindo o outro, podemos refazer nossas ideias e ampliar a construção coletiva do saber popular.

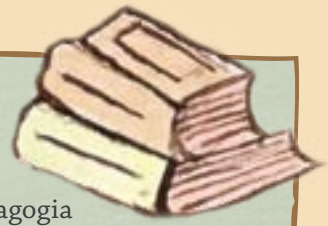
Na roda de conversa precisamos ter um mínimo de organização, porque se todos falarem de uma só vez, ninguém ouve o outro. Pois bem, podemos eleger um mediador, aquela pessoa que vai conduzir a conversa, que denominamos como educador popular. Veja bem, isso não significa que ele detém o poder sobre o grupo. A função do educador popular é ficar atento para que o grupo não se perca na discussão, mantendo toda atenção ao tema escolhido, e garantir a fala de todos.

Outro papel importante na roda de conversa é o do relator que deve estar atento às falas e às propostas que surgem. Deve registrar, a sua maneira – anotar, fotografar, desenhar, confeccionar um mural etc. – tudo o que acontecer. No final, tanto o educador popular como o relator deverão apresentar

relatório final – uma síntese – de tudo que foi falado, para aprovação do grupo. Esta síntese deve procurar contemplar os caminhos para colocar em prática aquilo que foi decidido como necessário à vida da comunidade.

Círculo de cultura: uma proposta pedagógica grupal para compartilhar o saber

Outra proposta metodológica da educação popular é o círculo de cultura. O círculo de cultura é um espaço com propósito educativo em que se manifestam diversas formas de pensar e se entrelaçam diferentes saberes. Nele, assumimos a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de maneira que o conhecimento gerado seja resultante dessas situações. O diálogo não se reduz a um instrumento metodológico. Sua importância está na forma de comunicação em que o papel do educador, de orientar as falas sobre o **tema gerador,** é superado pelas dife-



Glossário

O que é tema gerador?
Proposto por Paulo Freire, em sua pedagogia problematizadora, o tema gerador torna-se um conteúdo a ser abordado por meio do diálogo e da reflexão crítica nas ações educativas. O tema é denominado 'gerador' porque sua discussão pode gerar outros temas a ele relacionados, que por sua vez, provocam novas discussões. É um tema que tem relação direta com o contexto de vida de determinada população, com suas situações-limite.

renças de opinião expressas pelos educandos. É a forma como o diálogo potencializa os saberes, que estão disponíveis nesse espaço de aprendizagem

O processo dialógico permite novos olhares sobre o tema e rompe com as aparências, porque nasce da realidade concreta num ambiente de construção coletiva. O tema só faz sentido na medida em que é produzido como um modo de apreender a realidade. A seleção dos conteúdos é, portanto, muito importante. Ela se dá por meio da problematização de uma situação concreta, que vai produzir outros temas geradores. Na busca dos temas geradores são revelados conteúdos que estavam submersos, fragmentados e encobertos por uma ideologia e interesses dominantes. No pequeno trecho a seguir, você pode ver como Paulo Freire relacionava o uso do **círculo de cultura** à maneira como compreendia o processo educativo[2].

> Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

O círculo de cultura sugere ampliar o espaço de ensino-aprendizagem, diversificar, bem como enriquecer as atividades educativas com base na participação dos educandos nos diferentes espaços e tempos das relações pedagógicas. Veja no box a seguir como Paulo Freire propunha a organização destes diálogos no círculo de cultura.

Os círculos de cultura e as rodas de conversa como espaços de aprendizagem, de cuidado e de promoção da saúde são reconhecidos por proporcionarem a integração entre profissionais e usuários, estimularem a comunicação, favorecerem o compartilhar de saberes e opiniões.

[2] Você pode conhecer mais sobre esta concepção no capítulo: "Diferentes maneiras de compreender a ação educativa".

Para saber mais

Círculo de cultura

A ideia do círculo de cultura foi concebida na década de 1960, por Paulo Freire. Inicialmente, o círculo de cultura era composto por trabalhadores populares que se reuniam sob a coordenação de um educador com a finalidade de discutir temas do interesse dos próprios trabalhadores. Em seguida foi adaptado para a alfabetização de adultos, pois interessava a Paulo Freire propor um método baseado no diálogo, e que valorizasse os saberes dos alunos e sua cultura. O círculo de cultura rompia com a ideia tradicional de escola.

Nas palavras de Paulo Freire: "Em lugar do professor, com tradições fortemente 'doadoras', o *coordenador de debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*" (FREIRE, 1974, p. 103, grifos nossos). Os participantes ficavam posicionados em **círculo**, junto com o coordenador, diferentemente da organização tradicional da sala de aula, em que os alunos estão sentados enfileirados de frente para o professor.

No texto de Vera Dantas e Angela Linhares (2013), as autoras apresentam a proposta dos círculos de cultura a partir de três momentos. O primeiro momento é a investigação do universo vocabular, a partir do qual são extraídas palavras geradoras. Este momento permite o contato mais aproximado com a linguagem, as singularidades nas formas de falar do povo, e suas experiências de vida no local. Ele permite ao educador interagir no processo e definir seu ponto de partida, que se traduzirá no tema gerador geral. O segundo momento é chamado tematização. Trata-se do processo no qual os temas e as palavras geradoras, escolhidos a partir da preocupação dos trabalhadores, são apresentados e discutidos. Considera-se que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica,

dispõe em si próprio, ainda que de forma incipiente, dos conteúdos necessários para a discussão. Procura-se possibilitar a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir sobre ela. A preocupação não está em transmitir conteúdos específicos e prontos, mas despertar uma nova forma de relação com o mundo e com a experiência vivida por cada um. O terceiro momento é intitulado problematização. A ação de problematizar em Paulo Freire enfatiza a discussão dos problemas surgidos da observação da realidade com todas as suas contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la. O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente.

O diálogo se constitui como elemento-chave a partir do qual educadores e educandos são sujeitos atuantes. O diálogo, nessa perspectiva, tem a amorosidade como dimensão fundante, contrapondo-se a ideia de opressão e dominação. Situa a humildade como princípio no qual o educador e o educando se percebem sujeitos aprendentes, inacabados, porém jamais ignorantes.

Referências

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Estratégica e Participativa. *Caderno de educação popular em saúde*: volume 2. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. p. 73 – 76. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/novembro/10/Miolo-Caderno-EPS2.pdf>. Acesso em: 18 dez 2019

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Atividade

Converse com seus colegas sobre como são desenvolvidas as atividades de educação em saúde nas unidades de saúde e procure pensar se elas são desenvolvidas com base nas contribuições da educação popular.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*: São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Do vento ao tijolo? A institucionalização da educação popular em saúde no Brasil

Julio Alberto Wong Un
Marcelo Princeswal
Vera Joana Bornstein

Dizer que a educação popular, no mundo da saúde, nasceu 'livre' seria uma mentira. Pelo contrário, ela nasceu, e cresceu, em meio a situações de opressão, conflitos sociais e resistências. Opressões abertas – como aconteceu nas ditaduras e nos governos autoritários, e opressões menos abertas, mas igualmente injustas, como as ameaças recentes ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à preservação das características do modelo de atenção básica proposto na Política Nacional de Atenção Básica – que se caracteriza por ser contrário a modelos hierarquizados e autoritários.

A educação popular em saúde nasceu de várias 'periferias': os **territórios** e lugares periféricos (comunidades rurais ou as periferias das cidades); os **saberes** periféricos e questionadores (culturas populares, pensamento crítico de esquerda); e os **fazeres** periféricos (trabalhar saúde com outras culturas, com pessoas marginalizadas ou com os excluídos, incorporando, além da razão, os afetos, a intuição e diversas formas de sensibilidade).

Então, podemos dizer que a educação popular em saúde foi se constituindo como a flor no meio do pântano: inesperada, bela em contextos desfavoráveis, impertinente; e 'perigosa' para o 'estabelecido' (aquilo que é considerado superior e permitido numa sociedade).

Quer dizer que, desde os anos 1970, a educação popular em saúde foi acumulando formas de fazer, de sentir (opção e solidariedade claras pelos setores populares), de pensar e de criar novos conhecimentos (reflexão crítica) que diferiam dos caminhos formais e institucionais,

usualmente mais duros e pouco flexíveis. A educação popular em saúde nasceu e cresceu na **contra-hegemonia**, remando contra a corrente, aproveitando frestas, rachaduras, e possibilidades mínimas. Constituiu assim habilidades de criação e adaptação diferentes das usuais. Habilidades e propriedades para mudar o mundo, subverter as ordens, e cons-

Glossário

O que é hegemonia e contra-hegemonia?

Para definirmos contra-hegemonia é preciso primeiro explicar o que significa hegemonia. Este conceito pode ser compreendido de diferentes maneiras. Estamos aqui entendendo hegemonia, inspirados no pensamento do filósofo e político italiano Antonio Gramsci, como uma forma de dominação exercida pelas classes sociais que detém o poder sobre as classes subalternas. Nesta visão, a hegemonia não é somente o uso da força para a manutenção de uma determinada ordem social. Ela inclui também uma dominação no plano das ideias, dominação na forma de compreender o mundo. Assim, é determinada por fatores econômicos, mas inclui também fatores políticos e culturais. Por meio de instituições como a Igreja, a mídia, a escola, dentre outras, as classes subalternas são estimuladas a incorporar ideias que as fariam reconhecer que o poder dos mais fortes seria legítimo. Ideias apresentadas como naturais, como, por exemplo, que conseguir 'ter sucesso' na vida depende do esforço de cada um, ao omitirem que as condições sociais não são iguais para todos, reforçam a aceitação de situações de injustiça e opressão. Neste contexto, a **contra-hegemonia** é então um movimento de reação a estas ideias que mantêm as classes subalternas em situação de dominação. Inclui ações e processos que procuram criar uma nova maneira de compreender e de agir sobre a organização da estrutura social, que seja favorável ao interesse destas classes oprimidas historicamente.

truir caminhos alternativos. Outros mundos. Não há educação popular sem processos de transformação da realidade.

Por isso, aqui vamos considerar a Edpopsaude como uma cultura 'vento', feita de ar e movimento, percorrendo com força ou suavidade espaços e pessoas, com flexibilidade e com liberdade além das instituições.

Mas, ao mesmo tempo, essa condição periférica e subalterna – nos partidos políticos de esquerda, nos serviços de saúde, na gestão, nos movimentos sociais e coletivos, e na academia – também gerou mal-estar e sofrimento nos atores sociais que se identificavam com a educação popular. Sofriam hostilidade e indiferença. Contavam com poucos recursos e por vezes era difícil perceber os resultados deste trabalho, o que gerava frustração e desânimo.

Não era suficiente ser 'vento', ser periférico e subalterno. Um grande educador popular em saúde afirmava, no final dos anos 1990: 'cansei de ser periférico; eu quero é ser hegemônico'. Precisávamos também ser fortes como os 'tijolos' que edificam paredes de casas que nos protegem e nos permitem novos sonhos, planos e projetos de viver e mudar. Ir além das periferias, mas sem cair na dureza nem nas miragens do poder tradicional, criado para explorar e lucrar a qualquer custo.

Ser vento e tijolo.

Em 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, foi demandada a criação de uma coordenação de educação popular em saúde no Ministério da Saúde, que foi criada dentro da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde – SGTES/MS. Entre 2003 e 2004 a atividade foi intensa, estimulando a articulação e visibilidade dos movimentos sociais e dos atores sociais que se identificavam como parte da abordagem da educação popular na saúde.

Como parte desse processo, foram sendo formalizados coletivos de educação popular, que se uniram aos mais antigos, como a Rede de Educação Popular em Saúde (Rede Pop) e o Movimento Popular em Saúde (Mops). Em 2003, foi formalizada a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde – Aneps, após um mapeamento cuidadoso na maioria dos estados brasileiros.

Posteriormente, em 2005, foi criada a Anepop – Articulação Nacional de Extensão Popular – por militantes do movimento estudantil, não só da saúde, mas de outros campos.

A esses coletivos uniu-se o Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva - Abrasco – que tinha sido criado em 2000, no Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva em Salvador, Bahia.

Cada um desses coletivos aproximou-se de diversos segmentos do saber e do fazer da saúde, seja na universidade, nos serviços e/ou nas comunidades periféricas.

Em 2005, a Coordenação de Educação Popular em Saúde migrou para a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa – SGEP – do próprio Ministério da Saúde, abrindo novas frentes de atuação, no controle social formal (Conselhos de Saúde) e na construção das políticas de equidade em saúde.

O ministério continuou apoiando os coletivos de educação popular em saúde na organização de eventos e em projetos, publicações e atividades técnicas e políticas. Como parte desses esforços constituiu-se o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde – CNEPS, com participação de mais de trinta representantes de movimentos sociais, setores do governo e instituições da saúde. O CNEPS foi construindo a Política Nacional de Educação Popular em Saúde – PNEP-SUS – que foi aprovada por aclamação pelo Conselho Nacional de Saúde e publicada em 2013.

A Política afirma conceitos e valores que orientam uma gestão da saúde democrática e participativa. Com base nela, foi elaborado um plano de ação que inclui repasses formais aos estados e municípios para a realização de atividades e projetos de educação popular em saúde.

Uma das linhas mais importantes desse plano operativo é a formação dos trabalhadores do SUS. Assim, considerando essa prioridade estratégica, em 2013 começa a se formular um curso nacional de educação popular em saúde, orientado principalmente para profissionais de nível médio – Agentes Comunitários e Agentes de Vigilância. Na sua primeira versão, que aconteceu entre 2013 e 2014, o assim chamado

EdpopSUS 1, foi um curso de sensibilização, com encontros presenciais e realização de atividades à distância em uma plataforma virtual que teve 19 mil inscritos. Com base na avaliação dessa experiência, foi formulado em 2015 um segundo curso, desta vez, presencial, de aperfeiçoamento, com 160 horas, chamado de EdpopSUS 2, que alcançou em 2017 os 13 estados para os quais havia sido programado.

Assim, após 14 anos de institucionalização, processo que criou a oportunidade de incorporar a educação popular ao SUS, podemos afirmar que houve perdas e ganhos.

A institucionalização, ou seja, a incorporação das experiências que surgem dos movimentos populares e das culturas populares em uma política pública, pode trazer riscos, tais como: a manipulação e a cooptação dos seus integrantes e lideranças; e o reforço das relações tradicionais de poder – clientelismo, desonestidade, lucro pessoal mediante acesso ao poder etc. Dessa forma, ao invés de possibilitar a autonomia dos movimentos pode, ao contrário, criar ou reforçar laços de dependência (política e financeira) com o poder público. Observa-se também que muitos militantes são deslocados das suas atividades na área de formação e ativismo social para outras de gestão e articulação política macro, dedicando grande parte do seu tempo à burocracia existente na execução de tais políticas.

Por sua vez, como uma política pública, o Estado é responsável em prever e garantir recursos do fundo público para implementar as ações previstas, fato esse fundamental para que qualquer política saia do papel e se torne uma realidade. Além disso, uma política pública, em tese, não está restrita a ação de um governo específico, portanto, não se limita ao tempo de uma gestão. Nesse sentido, torna-se um compromisso do Estado, independentemente daqueles que estejam no poder. Contudo, sabemos que com a mudança da gestão o que se observa na maioria das vezes é a interrupção de alguns programas, projetos e ações exitosas por estarem associadas a um determinado partido político ou gestor. Nesses casos é necessário que os movimentos populares estejam fortalecidos para reivindicar e defender os direitos conquistados.

Hoje, nos mundos da saúde, há uma presença daquilo que antes era somente considerado menor, exótico, e impertinente, como as culturas populares, as práticas populares de cuidado e cura, as diversidades

de gênero, os caminhos da intuição e da espiritualidade, dentre outros. A reflexão crítica dos diversos atores da saúde é gradativamente incorporada à prática e à forma de pensar no campo da saúde, embora haja muito ainda por ser construído.

Sabemos que, como todo processo histórico, a caminhada da educação popular em saúde não é linear e que a utopia deve ser defendida e buscada sempre.

Para aprofundar seus estudos

Se você quer conhecer melhor a Política Nacional de Educação Popular em Saúde, veja a portaria que instituiu esta Política, no link abaixo: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html>

Leia também o artigo de Osvaldo Bonetti "Problematizando a institucionalização da educação popular em saúde no SUS", que analisa o processo de sua institucionalização. Você pode encontrá-lo neste link: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1413.pdf>

PARTE V

A dimensão educativa do trabalho em saúde

Como podemos trabalhar com promoção da saúde?

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes
Vera Ioana Bornstein
Ana Paula Morel
Ingrid D'avilla Freire Pereira
Cristina Massadar Morel

O Sistema Único de Saúde (SUS) tem como objetivo não apenas tratar as pessoas que estão doentes, mas desenvolver ações que ajudem as pessoas a não ficarem doentes (prevenção de doenças) e melhorar suas possibilidades de viver bem (promoção da saúde). É comum que estas ações estejam sobrepostas e aconteçam, simultaneamente, no cotidiano dos serviços, embora as ações de cunho curativo costumem ser mais visíveis e mais valorizadas pela população e até mesmo pelos trabalhadores. Neste capítulo, entretanto, buscaremos discutir as ações voltadas para a promoção da saúde que deve ser um dos eixos estruturantes das atividades dos Serviços de Atenção Básica e das atividades dos agentes comunitários de saúde.

A Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, realizada em Ottawa em 1986 foi, e continua sendo, uma referência internacional na formulação desta concepção de promoção da saúde. Nesta conferência se admitiu uma concepção ampliada de saúde, em que 'ter saúde' é parte de um processo complexo que depende de vários fatores como renda, alimentação, meio ambiente e justiça social. É interessante notar como esta noção nos permite perceber os limites do conhecimento biomédico[1], tão presente no cotidiano de trabalho da Equipe Saúde da Família (ESF), e nos ajuda a pensar e construir práticas que não se foquem apenas na doença.

[1] No capítulo "Cultura e saúde: algumas reflexões" você encontrará um box "Para saber mais" sobre modelo biomédico.

A maneira como as práticas em saúde são propostas varia em função do entendimento do processo saúde-doença. Uma dessas maneiras seria entender que promover saúde se relaciona, exclusivamente, a favorecer que as pessoas tenham conhecimento sobre os comportamentos de risco que elas devem evitar. Neste sentido, o fundamental seria aprender a desenvolver o autocuidado para ter uma vida melhor sem tanta dependência dos serviços da área. Esta forma de entender a promoção da saúde não dá a devida importância às condições de vida da população e reflete pouco sobre o que leva as pessoas a terem um determinado comportamento. Atua principalmente por meio de ações de educação em saúde, buscando que os sujeitos mudem seus hábitos de vida e assumam os comportamentos prescritos pelos profissionais da área.

Por outro lado, pode-se entender a promoção da saúde de uma maneira mais crítica e comprometida com a transformação das injustiças sociais. Neste caso, promover saúde exige refletir sobre as condições de vida das pessoas, o que exige repensar a forma como a sociedade se organiza e favorece, ou não, uma vida digna para todos. Nesta abordagem, as atividades de educação em saúde precisam envolver mais do que o conhecimento sobre comportamentos de risco, doenças e hábitos saudáveis. Elas precisam se construir de forma a ajudar as pessoas a refletirem coletivamente sobre as relações entre seus processos de adoecimento e suas condições de vida. Precisam ajudá-las a pensar e organizar formas de resistência e luta por uma vida mais digna e por uma sociedade mais justa.

As duas formas de pensar promoção de saúde aqui apresentadas demandam trabalhos intersetoriais – ou seja, a ação de outros setores além da saúde, como por exemplo, educação, desenvolvimento social, planejamento urbano, meio ambiente etc. – e se propõem favorecer a autonomia dos sujeitos e das coletividades. No entanto, as formas de entender as ações intersetoriais e de pensar autonomia são diferentes.

Na primeira concepção apresentada, as ações intersetoriais se referem, quase que exclusivamente, às parcerias com outros setores, como educação e lazer, buscando desenvolver atividades que favoreçam a vida saudável dos sujeitos. Na segunda concepção, elas envolvem também a luta por diferentes políticas sociais que resultem na melhoria das condições e da qualidade de vida das pessoas e, em longo prazo, em maior

justiça social. Já a ideia de autonomia está, em geral, na primeira concepção, muito ligada ao desenvolvimento da capacidade de autocuidado. Na segunda concepção, ela envolve o desenvolvimento da capacidade de análise e luta pelo direito à saúde.

Pense, por exemplo, nas ações de promoção da saúde para pessoas que têm hipertensão. Na primeira concepção, podemos dirigir nosso olhar para a orientação de práticas de alimentação saudável e prática de atividades físicas com regularidade. Veja: a intersetorialidade, neste caso, pode ser referida à orientação de atividades físicas em equipamentos de outros setores, como os de cultura e lazer. Esta seria uma abordagem restrita da intersetorialidade. Costumamos, nesta abordagem, culpabilizar as pessoas que não adotam os comportamentos que lhes foram prescritos e naturalizamos suas condições de vida e trabalho. O lugar onde ela mora e seu trabalho possibilitam a adoção destes comportamentos? Quais mudanças mais estruturais em suas condições de vida poderiam favorecer seu bem-estar?

Na segunda concepção também não conseguimos transformar plenamente as condições de vida das pessoas, afinal isto demanda, quase sempre, transformações em longo prazo, que envolvem a crítica da própria lógica de exploração e de desigualdade na qual nossa sociedade está baseada. Mas a ação de promoção de saúde deve incluir a discussão com os usuários sobre sua vida e seu trabalho e como seu cotidiano tem impacto sobre a sua pressão. Fatos como ter um trabalho estressante, gastar muito tempo no transporte dificultando a chegada em casa para cuidar de sua alimentação ou não ter dinheiro para se alimentar mais adequadamente têm certamente influência na maneira como os usuários adoecem e se cuidam, portanto, precisam ser discutidos.

Como podemos ver, a proposta de trabalho com o usuário ganha novas dimensões. Ela precisa envolver orientação quanto ao autocuidado, mas também pensar conjuntamente soluções possíveis para ele naquele momento. Além disso, é preciso propiciar que os sujeitos sejam capazes, aos poucos, de analisar seus processos de adoecimento considerando suas condições sociais e de construir coletivamente formas de ação para a transformação destas condições, quando elas forem nocivas. Neste caso, o trabalho intersetorial pode considerar,

por exemplo, a mobilização da comunidade para lutar por uma política de renda mínima ou por um transporte público mais rápido e de melhor qualidade. Nessa segunda concepção, nosso papel como educadores é mais extenso: envolve problematizar aspectos da vida social e ser parte de um movimento de mudanças mais amplo.

Evidentemente, na prática, muitas vezes, estas propostas se misturam. Em geral, é muito difícil desenvolver ações que tenham em conta a necessidade de transformar questões que atravessam a própria forma como a sociedade se estrutura. Por isso, as atividades de promoção de saúde, quase sempre, acabam tendo como foco principal apenas a mudança dos hábitos das pessoas. É importante, entretanto, que não deixemos de nos colocar como horizonte a transformação das condições de vida da comunidade.

Participação social faz parte da promoção da saúde

Nossa saúde é fruto do ambiente em que vivemos, da nossa alimentação, da forma como trabalhamos, e de como a sociedade se organiza, ou seja, como as pessoas se relacionam entre si e também de determinantes culturais e econômicos. Neste sentido, tanto os profissionais da saúde como a própria comunidade precisam conhecer as concepções, os valores, as formas de vivenciar a saúde, as problemáticas e os fatores que influenciam ou produzem saúde em cada comunidade. Para promover a saúde e para transformar a realidade, precisamos conhecer o território em que atuamos e vivemos. É com base nesse conhecimento que podemos ter um olhar crítico da realidade, e buscar caminhos que transformá-la. Neste sentido, o **diagnóstico situacional** pode ser uma ferramenta valiosa.

A partir do diagnóstico é possível construir as atividades de promoção de saúde que devem envolver não somente os profissionais de saúde, mas

Para saber mais

Diagnóstico situacional

Para conhecer a situação de saúde da comunidade onde atuamos é fundamental conhecer a história e a realidade do território. Uma das formas de fazer isso é a partir da construção do diagnóstico situacional, uma ferramenta muito importante para a realização do planejamento e da programação de ações em saúde. É possível realizar o diagnóstico situacional a partir de variáveis demográficas, epidemiológicas e sociais. Com o diagnóstico podemos conhecer a história do território, mas também os grupos mais afetados por determinados problemas de saúde, faixas etárias mais atingidas e riscos mais relevantes. É muito importante que a população participe da construção deste diagnóstico.

todas as pessoas da comunidade, lideranças, homens e mulheres, e também outros setores como, por exemplo, os ligados à educação e cultura, assistência social, planejamento, limpeza urbana etc.

Os trabalhadores da Atenção Básica são muito importantes para o desenvolvimento de ações de promoção da saúde, pois conhecem e, alguns deles, vivem a realidade de seu território. Esta proximidade com a comunidade favorece a construção de vínculos, e consequentemente, o envolvimento comunitário. Além disso, ela ajuda a pensar as ações, respeitando a maneira como a comunidade vive e se organiza.

A participação comunitária, seja por meio dos sindicatos, organizações políticas, culturais, religiosas, econômicas e conselhos de políticas públicas ou de mobilização de grupos em torno de temas importantes, é fundamental.

É importante dizer que a participação social é uma das diretrizes do SUS, ela se constrói institucionalmente através do que chamamos gestão participativa e controle social. As principais formas institucionais de participação social na saúde são as Conferências de Saúde e os Conselhos de Saúde.

O protagonismo das pessoas na elaboração e implementação das políticas públicas é muito importante para as ações de promoção da saúde. Ao falar em protagonismo, estamos nos referindo à participação da população tanto na construção das políticas como na identificação dos problemas e das necessidades de saúde que são percebidas e vivenciadas pela comunidade.

Para aprofundar seus estudos

Você pode estudar mais sobre promoção da saúde no texto:

CZERESNIA, D. O conceito de promoção da saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In CZERESNIA, D.; FREITAS, C. (Org.) *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

Além disso, você pode conhecer mais sobre a participação e o controle social no SUS no próprio site do Ministério da Saúde, no link: http://portalms.saude.gov.br/participacao-e-controle-social/gestao-participativa-em-saude

Atividade

Analise com seus colegas se existem, nas comunidades onde vocês moram e trabalham, espaços ou momentos para discutir os problemas e as necessidades de saúde com toda população. Converse com eles sobre como vocês poderiam mobilizar as pessoas da comunidade para discutir e atuar sobre seus problemas de saúde. Procure, também, conhecer se há e como funciona o Conselho de Saúde do seu município.

Educação em saúde no contexto da atenção básica

João Vinícius dos Santos Dias

Como já observado em trechos anteriores neste livro, os processos educativos estão presentes em vários momentos do dia a dia das pessoas e não se restringem às instituições de ensino. Dificilmente passamos um dia sem aprendermos algo novo, seja nos espaços acadêmicos, no trabalho, no contato com pessoas próximas, nas redes sociais etc. Assim, podemos pensar a educação como um processo contínuo e permanente em nossas vidas.

Quando falamos em saúde e no nosso cotidiano como trabalhadores da Atenção Básica não é diferente. O trabalho na Estratégia de Saúde da Família (ESF) tem também uma importante dimensão educativa, não só no sentido de fornecer informações à população assistida, mas também de reconhecer os saberes locais construídos nos diferentes territórios e que estão ligados à história e à identidade das pessoas e do lugar. Aproximarmos-nos desses saberes é fundamental para entendermos as práticas e concepções de saúde de uma determinada população.

A educação em saúde é descrita na Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) como uma das atribuições de todos os profissionais das equipes de saúde da família[1]. No entanto, é importante entendermos a educação em saúde não como mais uma das tantas tarefas a serem desenvolvidas no cotidiano de trabalho dos agentes comunitários e demais profissionais da ESF. Devemos compreendê-la como um campo amplo e plural no qual estão em disputa diferentes concepções de mundo e que está diretamente ligado à forma como as pessoas entendem o que é saúde.

[1] Ao final deste capítulo você poderá ler um pouco mais sobre as diferentes versões já aprovadas e publicadas da PNAB, especialmente sobre a versão que está vigente desde 2017.

A construção do campo da educação em saúde: a perspectiva sanitária

Como vimos no capítulo "História da educação em saúde no Brasil", durante muito tempo prevaleceu no campo da saúde uma perspectiva de 'educação sanitária' que se caracterizou como autoritária e formadora de normas e prescrições às quais as pessoas deveriam se adequar. A compreensão da educação como um ato normativo, com ênfase na transmissão de informações, está pautada na ideia de que há um educador que detém as informações corretas (no caso, o profissional de saúde com as informações biomédicas consideradas científicas) e um aluno que seria um mero receptor passivo das informações educativas (ou os usuários que seriam considerados leigos).

No capítulo "Diferentes maneiras de compreender a ação educativa" aprendemos que Paulo Freire chama este tipo de modelo educativo de 'educação bancária'. Nessa analogia, é como se o educador fosse preenchendo a cabeça vazia de seus alunos com o seu saber, depositando conteúdos, como alguém deposita dinheiro num banco.

Na educação em saúde com a perspectiva normativa, acredita-se que a mera transmissão de informações pode extinguir comportamentos de risco e incentivar a adoção de hábitos saudáveis, tais como: a prática de atividades físicas, a realização regular de exames clínicos, a adoção de uma alimentação balanceada etc.

Frutos desse modelo são, por exemplo, as campanhas informativas, como as relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis (DST), que partem do princípio de que o envio da informação correta e científica é suficiente para a transformação do comportamento das pessoas. Dessa forma, espera-se que a população receba docilmente conteúdos que incluem normas, prescrições e modos de vida que, não raro, são elaboradas em realidades bem diferentes daquelas onde vão ser aplicadas. Partem do princípio de que o que é feito no cotidiano das pessoas é errado e as informações que estão sendo transmitidas, ou depositadas, são as certas ou as melhores.

É importante destacar que essa lógica reforça ainda a ideia de que o indivíduo é o único responsável pela sua situação de saúde ou doença e, com isso, pouco se discute sobre o impacto das condições de vida na saúde das pessoas e até que ponto as alternativas para problemas de saúde podem passar por ações coletivas em diferentes âmbitos, como o cultural, o econômico e o político.

A educação sanitária de caráter normativo tem ainda hoje forte influência sobre muitas das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano dos serviços de saúde, incluindo a ESF. É comum que as atividades de educação em saúde que ocorrem nas unidades de atenção básica como grupos e salas de espera ainda tenham formato de palestras, nas quais os profissionais transmitem informações e orientações para os usuários. Muitas vezes, não se dialoga sobre como estes conteúdos se aproximam ou não do contexto de vida das pessoas. Há ainda situações em que as atividades educativas são incluídas como metas de produtividade dos profissionais de saúde, principalmente dos agentes comunitários, o que tem como consequência o estabelecimento de

Para refletir

A lógica produtivista foi sendo incorporada, de diferentes maneiras ao longo do tempo, à avaliação dos sistemas de saúde. No caso da atenção básica, estamos nos referindo a ideia de avaliar a atenção à saúde por meio do consumo de serviços, por exemplo, número de visitas realizadas, número de consultas realizadas... O que não significa, necessariamente, melhoria das condições de saúde dessa população. Estamos nos referindo a incorporação de parâmetros de mercado para avaliar os serviços públicos de saúde. Recentemente, estratégias de avaliação adotadas no âmbito municipal, estadual ou federal induzem a avaliação sob a lógica produtivista. Você já esteve submetido a este tipo de avaliação? Quais as suas contribuições e fragilidades para a avaliação dos serviços de saúde?

uma lógica produtivista na realização dessas atividades. Isto impacta, por exemplo, no seu possível potencial transformador para uma melhor condição de saúde e de vida da população.

A educação em saúde em uma perspectiva popular

Como alternativa ao modelo normativo de educação em saúde, as propostas de educação popular em saúde têm se ampliado nas últimas décadas e, atualmente, pautam algumas das políticas públicas de saúde do nosso país.

Tendo em Paulo Freire um de seus principais referenciais, a educação popular propõe a valorização dos saberes populares em uma perspectiva centrada no diálogo, na problematização das condições de vida e existência das pessoas e na ação comum entre profissionais e população, como você já pôde ler em alguns dos outros capítulos.

É característica da educação em saúde em uma perspectiva popular a concepção de processo ensino-aprendizagem como uma troca entre educador e educando, que se dá sempre mediante uma realidade vivida. O conhecimento advém da reflexão crítica sobre essa realidade. Essa perspectiva se relaciona ainda com a compreensão do processo saúde-doença como resultado das condições de trabalho, alimentação, habitação, lazer, transporte, acesso a serviços etc. Ou seja, quando falamos em Educação em Saúde com base nos referenciais que se aproximam da educação popular podemos pensar na produção de práticas e conhecimentos sobre os processos de saúde e doença, os quais estão diretamente relacionados aos modos de viver das pessoas.

Para a construção de uma perspectiva de educação em saúde dialógica, ou seja, realmente baseada no diálogo e na troca de saberes, é necessário conhecermos os significados de ter ou não saúde e educação, por exemplo, para os indivíduos, famílias e comunidades. Importante também considerarmos que não só os condicionantes políticos e econômicos, mas também os históricos e culturais, determinam os diferentes estados de saúde e doença da população.

A educação em saúde na atenção básica em saúde

Na nossa atuação como profissionais de saúde, por vezes, podemos assumir uma postura também autoritária e mesmo preconceituosa herdada do modelo normativo. É o que ocorre, por exemplo, quando consideramos a população que atendemos ignorante ou preguiçosa por não colocar em prática as informações de saúde que transmitimos e que consideramos importantes. No entanto, é fundamental que essas informações façam sentido para as pessoas a quem elas se destinam. Para isso, é necessário que elas dialoguem com a realidade dos sujeitos e que sejam negociadas segundo suas possibilidades.

Tomando os vários modos de viver das pessoas como ponto de partida para o processo educativo, podemos apontar diferentes formas e espaços para que a educação em saúde na perspectiva popular aconteça: as escolas, as praças, as igrejas, os espaços culturais, pequenos comércios etc. Onde há produção de vida, há a possibilidade de construção de diálogo e aprendizado! Nesse sentido, no cotidiano de trabalho da ESF, um dos espaços mais estratégicos para construirmos outras formas de fazer a educação em saúde é a visita domiciliar. Ao irmos à casa de uma pessoa, estamos acessando

Para refletir

Você acha que faz sentido prescrever uma dieta alimentar rigorosa e restritiva para uma pessoa hipertensa sem saber como essa mesma pessoa consegue acessar os alimentos?

Seria importante conhecer seus hábitos culturais e alimentares, sua situação de trabalho, o tempo que ela tem para fazer suas refeições durante o dia etc.?

um de seus espaços mais íntimos, o que nos permite nos aproximarmos de hábitos, valores e crenças, tanto da própria pessoa, quanto de sua família.

A relação que se estabelece com uma pessoa com base em uma visita domiciliar (a qual podemos chamar de vínculo) pode fortalecer uma troca pautada na confiança e na parceria, que são sentimentos extremamente facilitadores para uma relação de diálogo e aprendizado. Por outro lado, dependendo da forma como a visita for realizada – por exemplo, ao seguir uma lógica normativa em que o profissional de saúde aponta inadequações ou assume uma postura de julgamento – pode provocar sentimentos de intromissão, invasão de privacidade e controle, o que pode afastar o usuário do profissional e mesmo da unidade de saúde. Vamos poder ver estas questões com mais calma no capítulo "A visita domiciliar e a educação em saúde no trabalho do agente comunitário de saúde" que vem a seguir.

Um importante exercício para não cairmos na armadilha do normativismo é ouvirmos as pessoas sabendo que elas todo o tempo desenvolvem estratégias e modos de negociar seus sentidos e suas realidades, inclusive no que se refere à sua própria saúde.

Exercitar a escuta atenta às demandas e pontos de vista da população, respeitar e valorizar o saber popular e buscar a construção coletiva de alternativas são caminhos possíveis para que as ações de educação em saúde possam efetivamente transformar as condições de vida e saúde das pessoas.

Para saber mais

Sobre a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB)

A Política Nacional de Atenção Básica é responsável por criar parâmetros para a organização da atenção primária no Sistema Único de Saúde (SUS). É ela que define financiamento e, objetivos, e orienta a forma de funcionar deste nível de atenção no SUS. A Saúde da Família vem sendo a principal estratégia de reorientação do modelo de atenção e de ampliação do acesso à saúde.

A primeira PNAB foi lançada em 2006. Em 2011, houve uma atualização com mudanças importantes como a inserção do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ) e a flexibilização da carga horária dos médicos. Não houve alteração significativa na lógica que mantinha a centralidade da Estratégia Saúde da Família (ESF) na configuração da Atenção Básica.

Em 2017, acontece uma nova atualização, propondo, desta vez, mudanças que afetam diretamente o modelo da Atenção Básica, da ESF e, também, da própria concepção do SUS. Conheça um pouco estas políticas nos links:

PNAB 2006: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prtGM648_20060328.pdfhttp://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prtGM648_20060328.pdf>

PNAB 2011: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html>

PNAB 2017: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html

Abaixo vamos apresentar algumas das importantes mudanças sofridas por esta política em função da Portaria de 2017. As considerações abaixo foram construídas com base no texto "Política Nacional de Atenção Básica 2017: retrocessos e riscos para o Sistema Único de Saúde", de Márcia Valéria Morosini, Angélica Fonseca e Luciana Lima, disponível no link:

http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42n116/0103-1104-sdeb-42-116-0011.pdf

Inscrita na Constituição de 1988, a universalidade tem sido afirmada em associação ao preceito que define a saúde como 'direito de todos e dever do Estado'. Nessa perspectiva, o acesso pleno aos serviços e ações de saúde se

Continua >

Continuação – Para saber mais: Política Nacional de Atenção Básica (PNAB)

estabelece como norte e se requisita ao Estado que promova a oferta e a regulação do sistema nessa direção.

A despeito de inúmeras dificuldades, foi possível concentrar esforços bem-sucedidos na expansão da Atenção Básica no Brasil que, por meio da ESF, conseguiu alcançar uma cobertura nacional de aproximadamente 60% da população e, em alguns municípios, de 100%.

E de que modo a nova PNAB fortalece ou não este processo?

Antes de responder esta questão, é preciso lembrar que o contexto no qual emerge essa política conjuga aspectos extremamente críticos, como é o caso das restrições orçamentárias, impostas pela Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Alia-se a esse elemento mais geral a explicitação, pelo Ministério da Saúde (MS) da época, da posição favorável à oferta de planos de saúde com preços reduzidos. Esse movimento implica, necessariamente, o abandono da universalização do SUS como horizonte. Desqualifica o papel de regulador do Ministério da Saúde – ou seja, de acompanhar e impor limites para a atuação de empresas privadas na saúde – e o qualifica como interlocutor dessas empresas – assumindo a intenção de promover a ampliação da parcela da população que passa a buscar no setor privado, e não mais no SUS, as formas de ter acesso ao cuidado em saúde.

PNAB e fortalecimento da universalidade:
Se no plano mais geral temos tais elementos postos como ameaças ao princípio da universalidade, na PNAB isso se manifesta, mais especificamente, por meio de dois pontos. A ideia da plena inclusão da população no sistema, expressa pela cobertura de 100%, está restrita às áreas caracterizadas como de risco e vulnerabilidade social. Esse dado, que traz em si a fragilização do princípio da universalidade, deve ser pensado paralelamente ao

deslocamento da ESF de seu papel prioritário para a expansão da Atenção Primária à Saúde. A PNAB 2017, sob o pretexto de reconhecer a existência de outras formas de organizar a Atenção Básica, restabelece o *status* das Unidades Básicas de Saúde tradicionais, apresentando-as como alternativa ao modelo da ESF. Essas unidades se compõem de equipes que podem ou não incluir agentes comunitários de saúde, profissional que tem, notadamente, sido responsável pela aproximação entre a população e os serviços, atuando na construção do vínculo e interferindo positivamente para a continuidade do cuidado.

PNAB e fortalecimento da integralidade:

Em relação à possibilidade do Sistema de Saúde responder de forma integrada e nos diversos níveis as demandas de saúde da população, destaca-se, como ponto importante de debate, a proposta da PNAB 2017 de distinguir dois padrões de oferta de serviços, o essencial e o ampliado.

No texto, a definição dos padrões é bastante inespecífica. "Padrões essenciais – ações e procedimentos básicos relacionados a condições básicas/essenciais de acesso e qualidade na Atenção Básica; e Padrões Ampliados – ações e procedimentos considerados estratégicos para se avançar e alcançar padrões elevados de acesso e qualidade na Atenção Básica, considerando as especificidades locais e decisão da gestão". (BRASIL, 2017)

A PNAB 2017, ao permitir a distinção entre dois padrões que evidentemente têm capacidades diferentes de interagir com as necessidades de saúde e de lhes oferecer respostas, afronta diretamente o princípio da integralidade. Isto se agrava com a recomendação de que somente o padrão essencial tenha sua oferta garantida em todo o país e que o padrão ampliado venha a ser alcançado a depender das especificidades locais e decisão da gestão. Assim ataca-

Continua >

Continuação – Para saber mais: Política Nacional de Atenção Básica (PNAB)

se com muita intensidade, simultaneamente, tanto a integralidade quanto a universalidade.

Na conjuntura de restrição de recursos apresentada anteriormente, tal distinção entre arranjos de cuidado à saúde tende a reforçar os problemas de qualidade e os limites ao acesso presentes hoje na Atenção Básica.
O papel de indução de práticas de gestão, de organização dos processos de trabalho e de orientação da formação que as políticas de saúde desempenham no SUS, nesse momento, parece estar refém de uma lógica de reestruturação do sistema, voltada mais para a redução de custos do que para o compromisso com a saúde da população.

Além disso, a PNAB 2017 aponta para um caminho no qual a Atenção Básica se distancia das estratégias que têm se construído na perspectiva da promoção da saúde, com o reconhecimento dos determinantes sociais do processo saúde-doença e a intervenção na associação entre vulnerabilidade e condições de existência, bases da concepção do cuidado ampliado. E, ao fazê-lo, negligencia o fato de que, no Brasil, 147 milhões de pessoas têm o SUS como referência para exercer seu direito à saúde.

Você pode entender melhor estas mudanças fazendo uma pesquisa na internet sobre a PNAB 2017. Tente fazer relações entre as modificações propostas por esta portaria e o cotidiano de atendimento da sua unidade de saúde.

Para aprofundar seus estudos

Se você quiser conhecer mais sobre educação popular e o trabalho de Paulo Freire, veja o material que indicamos no capítulo "Diferentes maneiras de compreender a ação educativa".

Se quiser estudar mais sobre educação popular em saúde, você pode ler também o II Caderno de Educação Popular em Saúde. Disponível em <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/caderno_educacao_popular_saude-2014.pdf>

Além disso, você pode assistir *Rattus*, *Rattus* Canal Saúde, 2009.

A animação curta-metragem resgata uma das medidas de controle sanitário adotadas no Rio de Janeiro do início do século XX. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BnINLniT84c>

Ficha técnica:
Direção, produção e roteiro: Zé Brandão
Duração: 16 minutos
Ano: 2009
Idioma: português
Sem legendas

Atividade

Experimente realizar uma atividade educativa no formato de roda de conversa. Você aprendeu sobre ela no capítulo "Educação popular: um outro olhar para saúde", mas aqui vai uma pequena descrição para ajudá-lo nesta atividade:

A roda de conversa é uma forma de educar muito utilizada na educação popular. Baseia-se na concepção dos círculos de cultura propostos na pedagogia de Paulo Freire: a roda deverá possibilitar a troca das diferentes experiências e perspectivas dos participantes. Na condução da roda, ainda que alguns desempenhem funções de mediação, todos são participantes de maneira igualitária e, portanto, devem ter a mesma chance de expressar suas ideias. O ideal para uma roda de conversa é a expressão de todos, evitando que somente alguns falem e que os demais ouçam. O principal é estar aberto à experiência e às ideias dos diversos participantes, levar em consideração o que se ouve, refazer as próprias ideias e construir consensos grupais.

Adaptado de:
SANTOS, Simone Agadir; WIMMER, Gert (Org.). *Curso de Educação Popular em Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 2013.

Escolha o tema da roda junto com as pessoas que participarão da atividade. Procure realizar a atividade em um lugar agradável como em um jardim, em uma praça próxima à unidade de saúde, embaixo de uma árvore etc. Ao iniciar a roda, peça para que todos os participantes se apresentem e durante as discussões busque deixar a palavra circular entre todos os presentes, mediando para que ninguém monopolize demais a fala. Valorize as informações trazidas pelos participantes e busque construir com eles alternativas para os problemas de saúde que forem discutidos. Ao final, agradeça a presença de todos e peça que cada um resuma em uma única palavra o que sentiu durante o encontro.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017*. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <http://www.brasilsus.com.br/index.php/legislacoes/gabinete -do- -ministro/16247-portaria-n-2-436-de-21-de-setembro-de-2017>. Acesso em 6 dez 2019.

DIAS, João Vinicius dos Santos Dias. *Ciranda da saúde*: um estudo de caso sobre educação em saúde na Vila Olímpica da Maré. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)- Instituto de Estudos em Saúde Coletiva UFRJ, Rio de Janeiro 2012.

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

MOROSINI, Marcia Valéria; FONSECA, Angélica Ferreira; PEREIRA, Isabel Brasil. Educação em Saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edusau.html>. Acesso em: 23 nov. 2016.

A visita domiciliar e a educação em saúde no trabalho do agente comunitário de saúde

Mariana Lima Nogueira
Márcia Raposo Cavalcanti Lopes

Na Política Nacional de Atenção Básica que estabelece diretrizes para a organização e implementação das ações de Atenção Básica à saúde, incluindo diretrizes para o processo de trabalho na Estratégia Saúde da Família (ESF), cabe a toda equipe:

> Realizar o cuidado integral à saúde da população adscrita, prioritariamente no âmbito da Unidade Básica de Saúde, e quando necessário, no domicílio e demais espaços comunitários (escolas, associações, entre outros), com atenção especial às populações que apresentem necessidades específicas (em situação de rua, em medida socioeducativa, privada de liberdade, ribeirinha, fluvial etc.) (BRASIL, 2017).

Apesar de a visita domiciliar (VD) ser uma das atividades mais importantes das equipes de saúde da família, segundo as três versões publicadas da Política Nacional de Atenção Básica à Saúde[1], o agente comunitário de saúde (ACS) é o único trabalhador da equipe que deve realizar o acompanhamento contínuo das famílias por meio da VD (NOGUEIRA, 2017). Esta atividade permite um maior conhecimento dos usuários e de suas condições de vida. Ela também é um espaço importante para o desenvolvimento do cuidado e das atividades de educação em saúde.

[1] Você pode encontrar no final do capítulo "Educação em saúde no contexto da atenção básica", um box 'Para saber mais' sobre a Política Nacional de Atenção Básica.

Muitas vezes, consideramos que fazemos educação em saúde apenas nos grupos educativos. No entanto, se pensarmos com mais atenção sobre o desenvolvimento das atividades da equipe de Saúde da Família, e, especialmente dos ACS, veremos que diferentes interações com usuários podem se caracterizar como atividades educativas. Nestas interações há sempre oportunidades para se conversar sobre diferentes preocupações que as pessoas trazem sobre sua vida e sua saúde o que permite ajudá-las, seja individualmente, seja em família ou em grupo, a refletir sobre seus processos de adoecimento e suas possibilidades de viver melhor.

Como nos colocam Cunha e Sá (2013), no cotidiano do trabalho os profissionais de saúde, inclusive, é claro, os ACS, costumam prescrever hábitos, alimentação, exercícios. Nem sempre lembram de escutar os usuários, seus valores, seus desejos, suas possibilidades, muitas vezes, pouco compatíveis com estas prescrições. A visita domiciliar favorece uma inversão deste processo, permitindo a troca continuada, o acompanhamento da situação de saúde, das condições de vida dos usuários, e a busca conjunta de maneiras de se produzir cuidado a partir da realidade do outro.

A VD possibilita um acompanhamento regular das famílias, contribui para uma maior compreensão de seu modo de vida e de suas condições de moradia; facilita a construção de um vínculo mais sólido com o grupo familiar e permite conversas mais íntimas sobre os problemas vividos por cada usuário. Dessa forma, os encontros propiciados por ela efetivamente favorecem um processo de educação em saúde contínuo, singular e interativo; o que é fundamental para ações de promoção de saúde.

A VD, entretanto, também pode ser uma invasão à privacidade dos usuários se não ficarmos atentos. Ela implica uma certa exposição dos hábitos e rotinas privativas das famílias. Questões particulares ficam visíveis e, por vezes, tornam-se alvo de avaliação dos profissionais de saúde e do seu saber sanitário, produzindo um incômodo que pode impactar na relação de cuidado (CUNHA; SÁ, 2013).

Devemos sempre lembrar que ela não é uma atividade de cunho meramente social e tem objetivos específicos. Para realizar a VD é preciso que o profissional de saúde pense constantemente sobre ela. É importante que ele reflita, por exemplo, sobre como deve lidar com os direitos dos

usuários do serviço, como precisa realizar a atividade de educação em saúde ou como pode promover (ou não) autonomia do usuário.

Neste sentido, é importante destacar que as visitas não devem se constituir em ações centralizadas nas necessidades do serviço, mas nas necessidades das pessoas atendidas. Para isto, é muito importante que o ACS fique atento para aspectos que mostram que saúde não é somente a ausência de doenças, mas envolve questões subjetivas dos usuários e condições sociais de vida. Percebemos isso, por exemplo, no depoimento da ACS Ilda, do Estado do Ceará, entrevistada por Nogueira (2017, p. 207): "[...] o agente de saúde ganha tempo quando entra em uma casa e escuta o desabafo, pois às vezes o problema de saúde não é a doença e sim uma situação social de desemprego, de droga, de desafeto [...]".

A VD é uma atividade que contribui para outra atribuição do ACS: a realização do diagnóstico sócio-sanitário do território. Uma VD na casa de uma família pode revelar situações sanitárias que não dizem respeito somente a um domicílio, mas a um grupo de usuários que reside na mesma microárea. Neste tipo de situação, o ACS pode contribuir na organização coletiva dos usuários para discussão sobre suas demandas e necessidades relativas ao território. Assim, as visitas podem favorecer a organização de atividades em grupo cujos objetivos sejam comuns com base nas necessidades dos usuários residentes de um mesmo território, seguindo a lógica crítica da promoção de saúde apresentada no capítulo "Como podemos trabalhar com promoção da saúde?".

O ACS João Bosco, residente no Estado da Paraíba, relatou sua experiência de organização coletiva dos usuários a partir de um problema que se manifestava na casa de todos de uma microárea. Havia nas casas que visitava um mau cheiro constante devido a um esgoto a céu aberto que a prefeitura estava demorando a consertar. Após a atividade organizada pelo ACS, o poder público local tomou as providências cabíveis: "Nós fizemos uma mobilização social, chamamos a imprensa para fazer o aniversário do esgoto a céu aberto na casa do prefeito [...] esse trabalho que a gente fazia de organização" (NOGUEIRA, 2017, p. 202).

A ACS Tereza Ramos, de Pernambuco, relatou este olhar que ao mesmo tempo inclui as necessidades de cada uma das famílias, mas também

se preocupa com o que é coletivo, com a relação das condições de vida das pessoas e o desenvolvimento de certos problemas de saúde:

> O trabalho da gente era especificamente de prevenção para a saúde [...] Porque as pessoas no inverno ficavam com as pressões detonando devido a não dormirem, vigiando a barreira no fundo da casa delas prestes a cair [...] Então a gente fazia discussões. Reuniões de rua, aberta para os moradores, tiramos um representante de cada rua e levamos a luta pela construção dos muros de arrimo. Essa mesma luta a gente fez em relação à água, com relação ao transporte coletivo, com relação às unidades de saúde e com relação à construção de escolas (NOGUEIRA, 2017, p. 201).

Outro importante objetivo durante a realização da VD é a coleta de informações que possam contribuir para o trabalho e para o projeto de cuidado familiar desenvolvido pela equipe. O ACS José Jailson, que atua no Estado de São Paulo, relatou:

> [...] o trabalho do agente, ele facilita todos os outros trabalhadores e a organização da saúde na Unidade Básica de Saúde por conta que ele traz muitos dados. Então o ACS, inclusive, ele vai primeiro na casa do munícipe, ele não espera o cidadão precisar demandar por atendimento de saúde. Ele vai realmente na prevenção [...] ele vai colher as primeiras informações do morador. É o agente que vai dar as boas vindas a essa família [...] (NOGUEIRA, 2017, p. 278).

O vínculo entre o ACS e as famílias atendidas constitui-se base para o processo de trabalho desenvolvido e se consolida em função da escuta cuidadosa do usuário que a VD pode propiciar. Ele favorece que o cuidado se construa de forma compartilhada e que as atividades de educação em saúde não se realizem de forma vertical e autoritária.

Deve-se estar receptivo para a realidade do usuário, para compreendê-lo e não confrontá-lo com um 'modelo de realidade' pré-concebido. As famílias são diferentes e por isso o profissional de saúde deve estar atento

para lançar um olhar curioso/respeitoso sobre a realidade de cada uma delas e não se fechar na procura de uma 'coisa específica'.

O papel do profissional de saúde é de educador e não de moralizador. Neste contexto, o profissional não deve fazer comentários proibitivos e advertências punitivas, mas sim, perguntas e reflexões. Quando a VD é transformada em prática profissional impositiva, desvaloriza os conhecimentos do usuário e a autonomia no processo decisório do cuidado à saúde. O ACS Ed, do Estado de Pernambuco, contou exatamente isto. Disse que é importante realizar orientações de saúde com as famílias considerando e reconhecendo os saberes delas:

> O trabalho é basicamente de educação e saúde, orientar o usuário a partir do saber dele. A gente usa muito a questão da educação popular que é a visão do conhecimento a partir do conhecimento que já tem, e não separar, chegar com o modelo médico, biológico e despejar conhecimento. Não. A gente chega, conversa de forma descontraída pelo fato de ter intimidade com ele. [...] discutir o conhecimento a partir do saber empírico mesmo, do saber que é passado de geração e geração. E desmistificar, de certa forma quando puder, porque você não pode impor a ninguém, você não pode. Mas a partir de um diálogo [...] (NOGUEIRA, 2017, p.209).

É necessário atentar para a potencialidade da VD como uma preciosa estratégia de mudança no modelo de atenção e criação de vínculo e acolhimento com os usuários do SUS. Mas também é importante refletir sobre a pressão que é colocada no ACS pelo levantamento de dados sanitários para alimento dos sistemas de informação. Essa tarefa é fundamental para o planejamento das ações de saúde, porém não deve ser o objetivo central da VD.

Atividade

A proposta desta atividade é que você e seus colegas escrevam e reflitam sobre a visita domiciliar de ACS:

a) Relate por escrito como se preparou para realizar a visita, como escolheu o domicílio e sobre o caminho que percorreu até chegar nele;

b) Escreva como é a abordagem da família: como é a recepção dos moradores ao ACS, como ocorre a conversa com o morador? Tente detalhar os assuntos conversados, se possível, anotar as falas mais marcantes, tanto sua como ACS, como as dos moradores;

c) Descreva o domicilio: as condições do território e do local onde habita a família;

d) Escreva como se encerra a visita;

e) Anote o que fez depois que saiu do domicílio com relação aos dados da visita, quais foram as necessidades de saúde identificadas? Quais ações pretende realizar com base na VD? Você preencheu algum formulário, conversou com algum outro trabalhador da saúde? Tente descrever este processo;

f) Anote as impressões sobre a visita como sensações, desconfortos, ideias, reflexões;

Finalizado o relato escrito sobre a VD: troque o seu texto com o de outro companheiro ACS, leiam e reflitam conjuntamente:

1-Quais são as características da visita domiciliar, suas dificuldades e potencialidades?

2-Como é possível tornar a VD um espaço potente para fazer educação em saúde de forma acolhedora e crítica?

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Portaria nº 2.488, de 21 de setembro de 2017*. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CUNHA, Marcela Silva; SA, Marilene de Castilho. A visita domiciliar na estratégia de saúde da família: os desafios de se mover no território. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 61-73, mar. 2013.

NOGUEIRA, Mariana Lima. *O processo histórico da confederação nacional dos agentes comunitários de saúde*: trabalho, educação e consciência política coletiva. 2017. 541f. Tese (Doutorado em Políticas Publicas)--Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2017. Disponível em: <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/05/tese-normalizada-VERS%C3%83O-FINALIZADA-MARIANA-NOGUEIRA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Cuidado, autonomia e emancipação

Ronaldo dos Santos Travassos

Ronaldo dos Santos Travassos é também autor do capítulo "Educação popular: um outro olhar para a saúde" que está na parte IV deste livro. Você pode encontrar uma apresentação sobre ele no início do livro na seção sobre os autores. Ele é professor do CTACS na EPSJV e escreveu o texto deste capítulo para o livro do Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde. Neste texto você terá a oportunidade de aprender mais sobre como a educação popular pode contribuir para que todos nós tenhamos mais autonomia para se cuidar e cuidar das pessoas. Assim, aproveite a leitura para pensar melhor sobre cuidado e autonomia.

Cuidado, autonomia e emancipação
Ronaldo dos Santos Travassos

Quem cuida de quem?

Cuidar, cuidar de si e ser cuidado são atividades inerentes à vida, sendo indispensáveis para a sobrevivência do ser humano e da natureza. O ato de cuidar, portanto, favorece e contribui para tudo que mantém a vida do indivíduo e da coletividade.

"O ser humano é um ser de cuidado; O ser nasce com este potencial, portanto, todas as pessoas são capazes de cuidar e necessitam, igualmente, de serem cuidadas" (WALDOW, 2008, p. 89).

A relação estabelecida entre o cuidador e quem é cuidado é que define o processo de cuidar. O processo de cuidar tem intencionalidades

e objetivos variados, dependendo do momento, da situação e da experiência de cada um, consistindo em uma forma de viver, de ser, de se expressar. O ato de cuidar é um compromisso com o estar no mundo, de contribuir com o bem-estar geral, com a dignidade humana e com a nossa espiritualidade; é contribuir com a construção da história, do conhecimento, da vida (COELHO, 2005, p. 216). Assim, durante toda a vida e até mesmo quando não houver qualquer enfermidade, o cuidado humano estar sempre presente na forma de viver e na maneira das pessoas se relacionarem.

Outro modo de cuidar – promovendo a autonomia

Determinadas formas de cuidar submetem os indivíduos à dependência de iniciativas técnicas que não promovem a autonomia e os reduzem a corpos biológicos, sem considerarem os aspectos socioculturais. Neste enfoque, os sujeitos sociais são vistos em uma única dimensão, que restringe o espaço do cuidado a aspectos individuais, o que dificulta qualquer iniciativa de relacionar o individual com o coletivo.

Um modo diferente de cuidar requer a compreensão de que a responsabilidade de cuidar do outro precisa valorizar as características dos sujeitos sociais em relação a seu contexto, sua história, sua cultura, visando estimular a iniciativa e a tomada de decisões das pessoas, fortalecendo a promoção do autocuidado. Portanto, o cuidado deve ser orientado por uma postura que respeite o modo como as pessoas vivem e que permita que os sujeitos possam também se responsabilizar pelo seu próprio cuidado.

Educação popular em saúde: uma proposta de autonomia para o ato de cuidar

Na educação em saúde são frequentes as orientações que recomendam mudanças de comportamento para lograr uma vida saudável. Esse tipo de prática educativa é geralmente autoritária, baseada em critérios técnicos selecionados pelos profissionais de saúde. A informação apresentada, embora aparentemente promova a autonomia individual pela "escolha informada, acaba reduzindo em demasiado as possibilidades da independência pretendida, porque emergem carregadas de 'verdades' da ciência, que são difíceis de contrariar". (OLIVEIRA, 2011, p. 186, grifo do autor)

Muitas vezes os determinantes sociais e culturais da saúde são negligenciados, individualizando os processos de adoecimento (OLIVEIRA, 2011).

Viver bem se tornou uma exigência hoje, mesmo com os novos riscos que surgem com o desenvolvimento de um mundo cada vez mais complexo. A visão comportamental da educação em saúde concebe o sujeito como alguém que nada sabe sobre a vida saudável, e que não busca saídas. Desta maneira são intensificados os cuidados físicos para viver bem, para se manter saudável, desprezando os saberes e as experiências acumuladas durante a vida. Ser autônomo, nesta perspectiva, é se cuidar pelas orientações técnicas, o que significa que a responsabilidade por estar bem é do próprio sujeito ao se proteger contra um estado de risco, seguindo a orientação dos profissionais de saúde a fim de estar em intensiva vigilância com o cuidado do corpo. Podemos perguntar, considerando esta prática: estamos diante de uma prática educativa em saúde de promoção do cuidado, ou os sujeitos estão sob os ditames dos padrões de comportamentos considerados saudáveis?

Para uma educação em saúde que busque o protagonismo do sujeito, é necessária a escuta do outro, que é o sujeito do cuidado. Em uma prática de cuidado reflexiva entre quem cuida e quem é cuidado, ambos se tornam conhecedores sensíveis de seus desejos

e podem neste ato se colocar um no lugar do outro (OLIVEIRA, 2011), conforme o princípio da amorosidade que orienta a educação popular em saúde.

> A convivência com *amorosidade* pressupõe a valorização do afeto como elemento estruturante da busca pela saúde e leva a um vínculo, uma compreensão mútua e uma solidariedade. [...] reafirmando a autonomia e ressignificando o cuidado em saúde. A prática da *amorosidade* pode estabelecer relações de confiança e acolhimento entre as pessoas, possibilita o conhecimento de dimensões importantes para a estruturação dialogada de práticas de cuidado que incorporam aspectos mais sutis da realidade subjetiva e material da população. (BORNSTEIN et al., 2013, p. 43-44; grifos nossos)

O ato de cuidar, orientado pelo princípio da amorosidade, ser, portanto, construído de forma compartilhada pelos interesses comuns entre quem cuida e o sujeito do cuidado, como forma de promover a autonomia do sujeito com vista à sua emancipação, conforme os princípios que orientam a Política Nacional de Educação Popular em Saúde:

> A *emancipação* é um processo coletivo e compartilhado de conquista das pessoas e dos grupos no sentido da superação e libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência, que ainda separam o país que temos do que queremos. Fortalece o sentido da coletividade na perspectiva de uma sociedade justa e democrática onde as pessoas e grupos radicalizam o conceito da participação o nos espaços de construção das políticas da saúde na perspectiva do inédito viável. (BORNSTEIN et al., 2013, p. 45; grifo nosso)

Assim, na educação popular em saúde o ato de cuidar está intrinsecamente relacionado à promoção da autonomia, à valorização do pensamento crítico, à reciprocidade e ao encontro entre quem cuida e o sujeito do cuidado.

Atividade

O autor encerra o texto mencionando que "na educação popular em saúde o ato de cuidar está intrinsecamente relacionado à promoção da autonomia, à valorização do pensamento crítico, à reciprocidade e ao encontro entre quem cuida e o sujeito do cuidado". Resgate com muito carinho as memórias de seu contato com os usuários no trabalho. Você poderia escrever uma redação narrando uma situação que envolve o cuidado nesta relação positiva de autonomia e emancipação? Quais lições você pôde aprender com este caso?

Referências

BORNSTEIN, Vera Joana et al. Educação popular em saúde e o protagonismo dos sujeitos sociais. In: SANTOS, Simone Agadir; WIMMER, Gert (Org.). *Curso de Educação Popular em Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 2013. p. 36-47.

COELHO, Edméia de Almeida Cardoso. Pensando o cuidado na relação dialética entre sujeitos sociais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasilia, v. 58, n. 2, p. 214-217, mar./abr. 2005.

OLIVEIRA, Dora Lúcia Liedens Corrêa. A enfermagem e suas apostas no autocuidado: investimentos emancipatórios ou práticas de sujeição? *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 64, n. 1, p. 185-188, jan.-fev. 2011.

WALDOW, Vera Regina. Atualização do cuidar. *Aquichan*, Chía, Colômbia, v. 8, n. 1, p. 85-96, abr. 2008.

Este livro foi impresso na Editora e Papeis Nova Aliança,
para a Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio/Fiocruz, em março de 2020.
Utilizaram-se as tipografias Abecedary e
Chaparral Pro na composição, papel offset 90g
no miolo e papel triplex 250g na capa.

ISBN 978-65-990319-0-8

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz