



Nos artigos aqui reunidos, o leitor verá que a metodologia é, ela mesma, objeto de um rigorosa avaliação crítica para que não aconteça, em seu uso, o que aconteceu com Heisenberg que, na exposição de sua Teoria da Indeterminação Atômica, mostrou que a metodologia da própria pesquisa sobre as partículas atômicas alterava o objeto observado, abrindo uma verdadeira fratura no interior da pesquisa física. Aqui, a educação popular mostra sua ampla sensibilidade para perceber que, se quisermos aliar rigor metodológico com um saber "libertador", precisamos "politizar" a metodologia. Mas, atenção: isto não significa partidariá-la, torná-la unilateral, subjetiva ou retirar-lhe o grau de isenção, "objetividade" e "racionalidade" analítica e argumentativa. Significa compreender que a *razão* não é uma entidade transcendente, com suas categorias *a priori*, pairando sobre nossas consciências e ditando o metro com o qual nós devemos medir a validade das proposições ditas científicas.

Flávio Brayner

EDUCAÇÃO POPULAR v.2

EDUCAÇÃO POPULAR

Flávio Brayner [Org.]

v.2

EDUCAÇÃO POPULAR

VOLUME 2

NOVAS ABORDAGENS
NOVOS COMBATES
NOVAS PERSPECTIVAS

Flávio Brayner [Org.]



Editora
Universitária UFPE

EDUCAÇÃO

POPULAR

VOLUME 2

NOVAS ABORDAGENS

NOVOS COMBATES

NOVAS PERSPECTIVAS



Flávio Brayner [Org.]

EDUCAÇÃO POPULAR
VOLUME 2

Editora
Universitária  UFPE
Recife, 2015

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
Educação popular na rota da criatividade libertadora: ANPEd em questão,	11
Didática e prática de ensino em espaços não escolares: A exigência de uma educação de qualidade,	35
Educação popular em saúde historicidade e reflexões sobre sua institucionalização no SUS,	59
Participação popular e engajamento de prostitutas na luta por direitos,	71
Pesquisar-se em comunhão: Reflexões político-metodológicas sobre uma etnografia colaborativa junto ao movimento de mulheres camponesas em Santa Catarina,	87
Aplicações e aprendizados da educação popular nas políticas públicas e saúde brasileiras,	107
Educação em saúde e educação popular e saúde: Do que Estamos Falando?	137

Da indignação ao encantamento os porquês da escravidão e a educação popular,	145
A educação popular e a construção de políticas públicas em educação no Brasil: Entre o personalismo político e a participação cidadã,	163
Reflexões epistemológicas e filosóficas sobre a realização de oficinas pedagógicas, Inspiradas em Paulo Freire,	183
Movimentos educacionais que se dizem “Populares”,	201
A dinâmica do significado de “Educação Popular” na América Latina,	229
Os Autores,	245
Referências Bibliográficas,	249

APRESENTAÇÃO

Os textos que o leitor interessado em Educação Popular tem agora nas mãos, foram – salvo duas ou três exceções– apresentados na XXXVIº Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) realizada em Goiânia em 2013. A sua grande maioria foi aprovada pelo rigorosíssimo Comitê Científico dessa instituição e exprime a imensa variedade de temas que, hoje, pode ser recoberta pela noção de *educação popular*. Chamou-me a atenção, no entanto, o fato de que a maioria dos artigos aqui compendiada é fruto de pesquisas já realizadas ou em andamento e, em quase todas, a questão “metodológica” aparece com um tal vigor que merece uma rápida apreciação.

Martin Jay (A imaginação dialética) afirma, a certa altura de seu conhecido livro sobre a “Escola de Frankfurt” que, quando Theodor Adorno chegou aos Estados Unidos, fugindo do Nazismo no final dos anos 30, surpreendeu-se com o uso que os pesquisadores americanos faziam da ideia de “método”. Adorno observa que o “método”, sobretudo para os europeus, estava ligado à noção de

crítica, de suspeição em relação às verdades consumadas e aos conhecimentos tradicionais (seu modelo aqui é, naturalmente, Descartes) e que, no início da Modernidade, tinha servido para desmontar a dogmática de um pensar que não fazia uso metódico da razão. Mas, para os americanos, o “método” era, sobretudo, “método de preservar-se da irrupção de novas realidades” (como diria o Cartesius de Leminsky no fabuloso Catatau): os americanos haviam substituído o “método” pela “metodologia” como estratégia racionalizante para exigir que a “realidade” se submetesse aos princípios da verificação, da quantificação, da amostragem, da generalização..., como se o papel da ciência fosse “revelar” o que a “realidade é”, abrir sua inteligibilidade interna (causa e efeito) visando sua previsão e controle.

8 Se Adorno, redivivo, visitasse o Brasil e caísse em nossa Reunião do GT de Educação Popular, com certeza ele concluiria que a “América” não é, “metodologicamente” falando, uma entidade homogênea! Nos artigos aqui reunidos, o leitor verá que, aqui, a metodologia é, ela mesma, objeto de um rigorosa avaliação crítica para que não aconteça, em seu uso, o que aconteceu com Heisenberg que, na exposição de sua Teoria da Indeterminação Atômica, mostrou que a metodologia da própria pesquisa sobre as partículas atômicas alterava o objeto observado, abrindo uma verdadeira fratura no interior da pesquisa física. Aqui, a educação popular mostra sua ampla sensibilidade para perceber que, se quisermos aliar rigor metodológico com um saber “libertador”, precisamos “politizar” a metodologia. Mas, atenção: isto não significa partidariá-la, torná-la unilateral ou subjetiva, ou retirar-lhe o grau de isenção, “objetividade” e “racionalidade” analítica e argumentativa. Significa compreender que a razão não é uma entidade transcendente, com suas categorias a priori, pairando sobre nossas consciências e ditando o metro com o qual nós devemos medir a validade das proposições ditas científicas (o lombrosianismo era “científico” no século XIX!). A educação popular -tal com vem sendo praticada e aqui exposta- mostra isto:

toda ciência impõe uma ética correspondente, toda ética tem um forte amparo em circunstâncias e expectativas sociais e toda ciência que se pratica sem esta consciência de seu próprio limite metodológico tende a se transformar numa mistificação.

Espero que o leitor que tem nas mãos o segundo volume de nossa série **Educação Popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectiva**, use sem parcimônia sua sensibilidade judicativa para perceber que a ampliação temática e metodológica da educação popular vai muito além dos velhos e esterilizantes clichês que marcam, de ordinário, a nossa área.

FLÁVIO BRAYNER

Recife, Abril de 2015.

EDUCAÇÃO POPULAR NA ROTA DA CRIATIVIDADE LIBERTADORA: ANPEd EM QUESTÃO

AGOSTINHO DA SILVA ROSAS

INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire* (2004-2008), cujo propósito maior foi condicionado à elaboração de uma teoria sobre criatividade como constitutivo da Educação Popular, buscou-se um espaço de expressão político-acadêmico, de legitimidade nacional, em que a Educação Popular se afirmasse como campo de investigação, ambiente de criticidade e de reconhecimento sobre a seriedade e qualidade das produções. As Reuniões Anuais (2000 a 2006) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Grupo de Trabalho Educação Popular (CT06) foi a opção.

Com a escolha feita, intencionou-se saber se os artigos apresentados no GT06, de alguma maneira, adotavam o pensamento de Paulo Freire como referência (Quadro 2) e se criatividade transitou por dentro das reflexões elaboradas por pesquisadores(as) que escolheram a Educação Popular como sua linha de investigação (Quadro 1).

Dos 103 artigos coletados das 7 Reuniões de Trabalho (GT06), 98 formaram a totalidade disponível para a pesquisa, 5 foram desconsiderados por motivo de desconfiguração técnica da mídia. Destes, 56,12% fizeram emprego do pensamento freireano, ora citando, ora lhe fazendo referência, ora comentando. Por outro lado, com referência ao emprego semântico atribuído à criatividade, o que se identificou foi ampla adoção de termos associados à criatividade (Quadro 01).

Verbos no infinitivo	Verbos na 1ª p.pl.	Verbos na 3ª p.s.	Verbos na 3ª p.pl.	Verbos no impessoal	Verbos no gerúndio	Condição Substantiva ou adjetivada
Criar	Criamos	Criará Cria Criou Criava	Criam Criarem Criaram Criavam	Criado(s) Criada(s) Criam-se Criaram-se Criava-se Criou-se Cria-se	Criando	Criador Criação Criações Criadora Criador Autocriativo Criado(s) Criada(s) Criacionismo Criacionistas Criatividade Criativamente
Recriar			Recriam Recriavam	Recriá-lo Recriado(s)	Recriando	Recriação (Re)criação Recriadoras
Inventar	Inventarmos	Inventa Inventou			Inventando	Invenção Invento(s) Inventores Inventivo(as) Inventividade Inventadas(os)
Inovar			Inova	Inovarem Inovam		Inovação Inovador Imaginativo Imaginação
Reinventar Re-inventar	Reinven- tarmos	Reinventa Reinventou	Reinven- tam		Reinventan- do-se Reinventando	Reinvenção (Re) invenção reinven- tado(as)

Quadro 01: Palavras geradoras associadas à criatividade nos artigos das reuniões 23 a 29 da ANPÉD/GT-06¹

1 Deve-se assinalar que, em atenção ao debate teórico delimitado à criatividade, o termo 'novo(a)' não fora considerado palavra geradora para a codificação dos textos analisados. Esta opção se deu pela compreensão da ambiguidade expressa na diversidade de signos que 'novo(a)' podem expressar distante do significado atribuído à criatividade.

O Quadro 01, na página anterior, possibilita pensar acerca da diversidade semântica associada à criatividade, semelhante ao que se verificou sobre a obra de Paulo Freire² (Quadro 2, abaixo). Criatividade foi termo requisitado pelos pesquisadores(as) tanto em sua condição verbal quanto substantivada ou adjetivada. Seja como ação, seja como denominação ou como qualidade atribuída ao termo, criatividade se constituiu em palavra geradora designando significado à Educação Popular.

Verbos no infinitivo	Verbos na 1ª p.pl.	Verbos na 3ª p.s.	Verbos na 3ª p.pl.	Verbos no impessoal	Verbos no gerúndio	Condição Substantiva ou adjetivada
Criar	Criaremos Criamos	Criará Cria Criou	Criem Criam Criarem	Criasse Criado(s) Criá-la Criam-se	Criando Criando-lhe	Criador Criação(ões) Criadora(s) Criador(es) Criatividade
Recriar Re-criar		Recria Recriou	Recriam	Recriá-la(s) Recriá-lo Recriar-se Recriado	Recriando Recriando-a	Recriação Re-criação Recriador(es)
Inventar		Invente			Inventando	Inven- ção(ões) Inventor Inova- ção(ões)
Reinventar Re-inventar		Reinvent Reinventou	Reinventam			Reinvenção Re-inventor

13

Quadro 2: Palavras geradoras associadas à criatividade na obra de Paulo Freire

Os objetivos percorridos na pesquisa, orientados pela tese de que *Educação Popular pressupõe criatividade libertadora*³, foram mediados pela intenção de “mostrar a presença de criatividade, seus significados conferidos à ação criativa em Educação Popular, e nas produções da ANPEd (GT-6)”. O presente texto declina na direção de que a ação criativa, como expressão praxica, em Educação Popular, exige uma outra maneira de sentir, pensar e agir as, e sobre as relações humanas. Se situada pelos argumentos

² Para a pesquisa foram selecionadas as obras *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977), livros que introduzem o pensamento do Paulo Freire em filosofia da educação (fundamentação) e três outros títulos referentes ao debate em pedagogia: *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).
³ Criatividade libertadora foi termo elaborado, na tese, para diferenciar, semântica e teórico-filosoficamente, criatividade em educação tradicional de criatividade em educação popular com Paulo Freire.

do pensamento freireano em educação, a ação criativa que faz sentido estimular, incentivar em Educação Popular há de ser mediada por princípios do processo de libertação humana. Fora deste contexto a criatividade declina sob outros elementos com os quais a prática educativa se afasta dos argumentos explicativos da Educação Popular. Neste sentido, a ação criativa, como expressão da criatividade, se diferencia política, teórica, filosoficamente. Se consideramos a criação de instrumentos contra a vida e o ambiente como expressão da criatividade humana, em Educação Popular, mesmo que a reconhecendo como ação criativa, mediado por certa lógica dialética da contradição, não se reconhece sua orientação enquanto atitude constituída de valores éticos, políticos, sociais que legitimam a práxis libertadora.

Por conseguinte, a iniciativa de adentrar com a discussão sobre criatividade, sobre criatividade libertadora em educação, foi mediada por temas geradores constituídos de movimento delimitando o trânsito metodológico da demonstração de que Educação Popular exige uma trilha na rota da criticidade sobre ação criativa nas relações humanas.

14

CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO POPULAR COM PAULO FREIRE (Criatividade Libertadora)

Não é recente o debate sobre criatividade. Na verdade, desde a Antiguidade pode-se encontrar elementos associados à dinamicidade de criatividade. Naquele tempo, o termo criatividade não havia sido constituído de certa epistemologia com a qual fosse possível delimitar compreensão conceitual. Contudo é daquela época que termos como originalidade, invenção, inovação foram expressões mais correntes. Também é verdadeiro dizer que foram palavras utilizadas na anterioridade de sua conexão com o que hoje se convencionou chamar por criatividade.

No entanto, e com o passar dos tempos até a Era Moderna, com o advento da pesquisa, vários estudos caminharam no sentido de atribuir unidade semântica à criatividade. Dom, sinal de loucura,

bruxaria, alta inteligência foram alguns dos termos utilizados para designar criatividade. Mas a humanidade precisou aguardar milhares de anos até que Jean Paul Guilford, em meados do século passado, demonstrasse criatividade como capacidade humana⁴.

Com Guilford, através de sua criação, Estrutura do intelecto – Modelo SI (*The structure-of-intellect model*), foi possível demonstrar que criatividade é capacidade humana associada à inteligência. Muitas das perguntas, sem até então sem respostas nos anos de 1950, passaram a ser constituídas de esclarecimentos com os quais se certificou que a criatividade não se tratava de privilégio de poucos homens ou mulheres bem dotados(as), ou de pessoas acometidas de transtornos mentais, ou mesmo dom, genialidade. Independente de credos, opções de gênero, culturas, valores políticos, criatividade passou a ser reconhecida como condição inerente ao ser humano.

No campo da educação, criatividade não se constitui em objeto de ensino. Será a ação de criar que pode ser trabalhada no contexto das práticas pedagógicas. Diferente da capacidade criativa, será a ação de criar que vai emergir como opção de conteúdo programático, objeto do processo de ensino, da aprendizagem. No entanto, se a ação criativa se fará presente nas relações de que participam homens e mulheres dependerá das iniciativas, das histórias, das culturas vividas na singularidade de cada um e uma. Ninguém nasce criativo em si. Aprende-se a agir criativamente com a travessia singular da pessoa nas e com as relações de que participa.

Daí pensar que, se a opção político-social atribuída à educação estiver situada por argumentos da criatividade em Educação Popular com Paulo Freire, a ação humana orientada à aprendizagem, nas relações de que o ser humano participa, deve estar sustentada por princípios que fundamentam a educação libertadora, a criatividade libertadora.

Por conseguinte, ao assumir as influências do pensamento de Paulo Freire como dimensão da Educação Popular, a lógica

⁴ Sobre este tema ver *Creativity* (1950), *Traits of creativity* (1959), *The nature of human intelligence* (1967) e *Way beyond the IQ: guide for improving intelligence and creativity* (1977).

delimitada à educação como prática da liberdade pressupõe outros argumentos para delimitar significado à criatividade e à ação criativa que àqueles oriundos do olhar conservador sobre educação.

Como educação libertadora, introduzida nos anos de 1960, no Brasil, com o Movimento de Cultura Popular (Recife), a Campanha de Educação Popular (Paraíba) e a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler (Natal-RN), a educação de adultos vai abrir espaço para a criação da abordagem em Educação Popular situada por argumentos da práxis libertadora, com e a partir de Paulo Freire.

Entende-se, assim, que a ação de criar, recriar em Educação Popular, com e a partir dos enunciados teórico-filosóficos da educação libertadora, pressupõe a “leituramundo” de que criatividade emerge com significado e práxis⁵. Por isso mesmo a ação de criar encontra-se condicionada por certa dimensão política frente à diversidade das relações humanas. O que vai exigir de todos(as) que optem pela Educação Popular, situar e datar suas ações conscientes de sua responsabilidade histórica com o social, com a valorização da vida em “sociedades abertas”⁶.

16

Criatividade com Paulo Freire emerge nas reflexões que elaborou ao longo de sua trajetória de sujeito histórico e de cultura. Seus livros, desde a maneira de escrevê-los, são exemplos da ação criativa em Paulo Freire, da maneira como escreveu educação afastando-se do improvisado, das práticas miméticas para assumir gnosiologicamente argumentos esclarecedores de seu pensar⁷. Sua diversidade expressa características de estilos que se estendem com linguagem acadêmica (ex.: *Educação e atualidade brasileira*, 1959; *Educação como prática da liberdade*, 1967; *Pedagogia do oprimido*, 1970) aos dialogados (ex.: *Sobre educação: diálogos*, vol. 1, 1982; vol. 2, 1984; *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*, 1987 – publicado em 2002).

5 Antes de prosseguir, há algo a ser dito. Paulo Freire nunca foi estudioso de criatividade. Em nenhum momento de sua obra criatividade foi objeto de seus estudos, no entanto, em toda a extensão de seu pensamento criatividade foi palavra fundante. Motivo pelo qual sua obra se apresenta com elementos de profundidade teórica, epistemológica e filosófica para explicar criatividade como pressuposto da educação libertadora.

6 Sobre “sociedade aberta” e “fechada” ver *Educação e atualidade brasileira* (1959).

7 Situado pela lógica da *Dialética do concreto* (1976) pode-se pensar que o trabalho de escrever-lendo-reescrevendo, como exercício gnosiológico remete o escritor-leitor ao esforço crítico de afastando-se da aparência da coisa para aproximar-se de sua essência. Certa vez Paulo Freire (2001, p. 113) escreveu: “Isto significa que temos de realizar o esforço difícil de desembaraçá-lo destas aparências para apanhá-lo como fenômeno dando-se numa realidade concreta”. Nesta sintonia dialética encontram-se elementos da significação da coisa em si, maneira de se posicionar diante do agir gnosiológico, com criticidade.

Caminha pensando-escrevendo com sua singularidade percebida e, noutros momentos escreve compartilhando histórias. Há os livros que escrevera pensando sua história sob a maneira de tramas (ex.: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 1992) ou cartas (ex.: *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, 1977; *Cartas à Cristina*, 1994). Estes livros assinalam diferentes empregos à criatividade no contexto da escrita de Paulo Freire. Em alguns momentos, criatividade emerge como expressão da aproximação do autor com seu Criador. Noutros, criatividade é identificada como capacidade humana ou, como é mais frequente, consequência da ação humana. Ora criatividade encontra-se associada a ação mesma de criar ou recriar, ora se afirma com ideias articuladas ao movimento de descobrir, inventar ou reinventar (ver Quadro 02).

Como condição substantivada é corrente a identificação de termos articulando criatividade à denominação de substantivo próprio, condição em que Paulo Freire se expressa com sua religiosidade, sua opção radicalizada na aproximação com o “Criador”; quanto ao emprego de substantivos designando o estado singular de sujeito que vive o processo criativo (“criação”, “recriação”, “invenção”, “reinvenção”, “descobrimento”), ou mesmo, nas situações em que criatividade assinala a condição de sujeito no enfrentamento de problemas que capta da realidade percebida (“criador”, “criadora”), a ação criativa, no contexto da obra freireana, vai se constituir em tema gerador, consequência da maneira de ler o mundo, de estar no e com o mundo, de agir no mundo como sujeito histórico e de cultura.

Provavelmente a maior riqueza da obra de Paulo Freire referente ao debate sobre criatividade esteja na epistemologia situada pela amplitude de contextos. Não se deve pensar criatividade com e a partir de Paulo Freire, em Educação Popular, sem esforço crítico sobre a radicalidade datada. Pensar criatividade em Educação Popular não deve se fixar numa leitura superficial, circunscrita ao conceito, ao esforço, mesmo que relevante, de descrever o significado de criatividade. Com Paulo Freire, em Educação Popular, significar

criatividade exige trabalho situado e datado. Exige rigor metódico na busca por conhecimentos, por argumentação crítica situada por uma “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2000, p. 19).

Criatividade libertadora exige reconhecer o homem a mulher como ser de relações, sujeito⁸ que se reconhece no mundo vivendo histórias e culturas, fazendo histórias e culturas.

Desde *Educação como prática de liberdade* (1967), quando escrevera *Educação e conscientização* (capítulo 4), seu esforço assumido fora o de pensar uma educação que possibilitasse contrapor o conservadorismo pedagógico na direção de uma educação constituída por práxis libertadora. Educação orientada a aprendizagem de conhecimentos em busca da “superação da in experiência democrática” (FREIRE, 1959).

Naquela ocasião, a expressão criativa de Paulo Freire não se deu com o método de alfabetização, visto que sua atuação como professor de língua portuguesa não lhe subsidiara ao ponto de criar um método de alfabetização na educação de adultos. Bem porque o método analítico de alfabetização já havia sido inventado. Sua ação criativa esteve mais afinada com a introdução do diálogo, da leitura-mundo antecedendo a leitura da palavra, da afirmação do ser humano, analfabeto como sujeito histórico⁹ e de cultura¹⁰. Ao propor comunicação horizontal (círculo de cultura) entre professor (educador-educando) e estudantes (educandos-educadores) sua ação criativa emerge do entendimento de que estar no mundo, exige criticidade atenta aos feitos anteriores de outros homens e mulheres que ousaram pensar e posicionar-se no mundo.

18

8 Sujeito, “homem sujeito”, com Paulo Freire (1967, p. 42) delimita a condição humana de ser “integrado ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples acomodação ou ajustamento [...] o homem integrado é o homem sujeito”.

9 Assumir a condição de sujeito histórico diz da opção de homens e mulheres se perceberem no espaço-tempo. Escreveu Freire em diálogo com Moacir Gadotti (em *A educação neste fim de século*, 1991): “melhor maneira de alguém assumir seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e a mulher fazem história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse espaço tem que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente” (FREIRE, 1991, p.89-90).

10 Influenciado pela leitura de Álvaro Vieira Pinto (*Consciência e existência*, 1969), de que “cultura é uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das operações de que esse animal se mostra capaz no trato com a natureza material, e da luta a que se vê obrigado para manter-se em vida” (p. 121-2), Paulo Freire assume o termo cultura para delimitar a condição humana de produção pela sua força de trabalho. Reconhecendo-se sujeito de cultura o ser humano integra-se ao mundo com relações de que participa ativamente. Paulo Freire escreveu, “cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador [...] cultura é toda criação humana” (FREIRE, 1967, p. 109).

Assim pensando, pode-se imaginar que o movimento criativo seja consequência da *incompletude humana*, do reconhecimento acerca da *pluralidade* que se faz com as *singularidades* do humano (FREIRE, 1967).

Daí que a ação criativa de Paulo Freire esteve mais próxima da intenção de afirmar o ser humano como ser de relações, crítico por opção, delimitado por sua radicalidade, do que a elaboração de uma estrutura formal para a alfabetização de adultos. Seu ponto de partida, a pergunta. Questões desafiadoras com as quais o processo criativo vai sendo preenchido, com respostas inventadas, recriadas, expressando a maneira que aprendera com a ação didático-pedagógica.

Certa vez, se perguntara: “como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajuda-lo a inserir-se?” (FREIRE, 1967, p.107). Destas questões, iniciadas pela inquietude ousada, pela coragem de se perguntar, a ação criativa vai, aos poucos, se constituindo em ação concreta pensada. Seu exercício se deu pelo reconhecimento de que a leitura da palavra deve ser antecedida pela leitura do mundo, de onde se retiram temas e palavras geradoras. É no mundo em que se encontram os temas à ação criativa. Codificar estes temas, decodificá-los pelo exercício singular de pessoa, são ações fundamentadas na compreensão da função educacional, utópica, profundamente situada pela amorosidade humana de agir com solidariedade tolerante, daqueles que, não se acomodando no mundo, o deseja transformar.

Uma educação situada por esta intenção encontra seus argumentos na matriz epistemológica da comunicação verdadeira (diálogo, FREIRE, 1987) - aquela em que a ação criativa se elabora nas relações entre os sujeitos “em busca por algo”, orientado pela valorização da “amorosidade humana em processo de sua humanização” (FREIRE, 1967). Comunicação com atitude de humildade, cuja dinamicidade situa-se no trânsito consciente sobre as relações de que participa. Humildade e ação criativa

encontram-se posicionadas a partir da realidade percebida, do reconhecimento de que a *singularidade* do sujeito em ação criativa, em aprendizagem, não se isola da *pluralidade* em que se insere. Neste sentido, não há humildade que deva ser valorizada, no âmbito da Educação Popular, que esteja afinada na direção contrária ao respeito ao outro(a), ao diferente, à diversidade.

Juntam-se a esta relação de elementos da matriz do pensamento de Paulo Freire, como afirmação de sua filosofia, teoria em educação, a esperança crítica (FREIRE, 1992), a fé, a confiança, a criticidade. Lembra-nos Carlos Brandão (2005, p. 53) que a alfabetização de adultos com Paulo Freire, com o que se chamou na origem por Método Paulo Freire, hoje claramente superado pela amplitude de seus feitos (sistema educacional), teve início com a participação do educador-educando, do educando-educador ao investirem ações na direção da descoberta “de palavras, revelando as ideias”, teve início com a pesquisa do universo vocabular”, das “palavras geradoras” (FREIRE, 1987) – para Carlos Rodrigues Brandão (2005, p. 55) a busca de temas e palavras geradoras significa a “procura das palavras da nossa gente”. Na continuidade, em processo de criação, os sujeitos se envolvem num contexto que se amplia “das palavras geradoras para os círculos de cultura” (BRANDÃO, 2005, p. 61).

Em círculo, situados pela horizontalidade pedagógica, pela compreensão de que todos(as) são sujeitos de conhecimentos, de diferentes conhecimentos, cada um(a), com sua historicidade e culturas, compartilham aprendizagens na diferença. Sob esta dimensão criatividade emerge da ação crítica dos envolvidos mediados pelo caminho que se estende “da palavra geradora para os temas geradores” (BRANDÃO, 2005, p.72). A ação criativa decorre do entendimento de que “aprendendo a ler e a escrever ideias com palavras” (BRANDÃO, 2005, p. 75), transitam, homens e mulheres, “do círculo para o mundo, da escola para a vida” (BRANDÃO, 2005, p. 83). Por conseguinte, a aprendizagem não se esgota na apropriação de definições de palavras, conceitos pré-estabelecidos. Com Paulo Freire a ação criativa estendida

da descoberta das palavras, pela apropriação do mundo, pela leitura do mundo, exige “assumir perante ele [o processo de descoberta] uma atitude comprometida. Atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa como se passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente” (FREIRE, 2001, p. 114).

Como criatividade libertadora, constitutivo da Educação Popular, as atitudes se situam com propósitos de enfrentamento às formas de injustiça, contrárias aos modelos de opressão (FREIRE, 1987), da afirmação corajosa sobre as desigualdades. Exige práxis, autenticidade, autonomia crítica (FREIRE, 2000). Expressa-se com atitude comprometida com o “pensar certo”¹¹ (FREIRE, 2000, p. 37-8), com a esperança epistemológica (FREIRE, 1992), com decisões tomadas por argumentos da ‘experiência reinventada’ (FREIRE, 1978).

A ação criativa, assim pensada, encontra-se enraizada por atitudes comprometidas com o social, com a busca da ‘superação de inexperiências democráticas’ (FREIRE, 1959). Exige atitude crítica na direção dos problemas captados da realidade percebida.

21

CRIATIVIDADE LIBERTADORA NA ANPED¹²

Desde já há algo que deve ser dito, a variedade de temas, a diversidade de situações trabalhadas nos 98 artigos extraídos das Reuniões Anuais da ANPED/GT06, exigiu tomada de decisão na direção de transitar por parte do todo (artigos das Reuniões 23 a 29) como convite à continuidade da leitura a partir da tese *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire*. Decisão situada por duas questões, uma que se refere ao tempo, ao volume de informações compatíveis com a elaboração de um artigo, a outra se deu pelo reconhecimento de que os caminhos

11 Foi termo empregado por Paulo Freire (2000), em contexto dialético, para assinalar a maneira de pensar comprometido. Pensar certo, “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão dos elementos de um fato ou fenômeno. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (p. 37); “pensar certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida” (p. 38-9).

12 A ANPED, ao longo dos últimos 30 anos, tem se constituído em espaço teórico-científico de reconhecimento nacional, razão que conduziu a opção de adotar os artigos (GT-06) como documentação relevante à construção e atualização do discurso em Educação Popular no Brasil.

da Educação Popular pensados a partir das semânticas atribuídas à criatividade não se esgotam aqui, se prolongam como alerta à coerência de se “pensar certo” (FREIRE, 2000) em Educação Popular.

O caminho aqui escolhido para pensar a Educação Popular, no Brasil, delimita sua rota movida pela curiosidade epistemológica¹³, pela intencionalidade de superar a “situação limite” desenhada a partir da compreensão de que há de se assumir uma outra razão à criatividade, isso quando a opção for condicionada por argumentos filosóficos, científicos que fundamentam a Educação Popular. Exige, de quem faz a opção outra maneira de ser e estar como homem, como mulher criativos. Daí a relevância desta discussão apontar na direção do diálogo com autores(as) e suas utopias na busca responsável por argumentos com os quais se possa pensar criatividade no contexto da Educação Popular. Uma criatividade em e com a Educação Popular. Uma criatividade libertadora.

22

Por conseguinte, o caminhar na relação Educação Popular e criatividade libertadora, aqui, foi movimento mediado por três questionamentos: como criatividade vem sendo abordada nos artigos divulgados pela ANPEd/GT-06 (Reunião 23)? Que sentidos lhes tem sido atribuído? Há unidade conceitual de criatividade e ação criativa entre os(as) pesquisadores(as)?

Na verdade, há uma anterioridade a esses questionamentos: as semânticas atribuídas à criatividade nos artigos analisados permitem assumi-las como expressão da Educação Popular? Permitem pensar na direção da transposição de argumentos instituídos pelos primeiros indícios associando criatividade à mitologia, à religião, aos sinais de transtornos mentais, de alto nível de inteligência e, com isso pensar sua aproximação com a Educação Popular, com a criatividade libertadora?

Estas questões provavelmente foram elaboradas no final dos anos 50 e início dos anos 60, no Brasil, quando se pensou a educação orientada por um debate entre sociedades abertas e fechadas, entre inexperiência democrática e sua superação (FREIRE, 1959).

¹³ Ver *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Capítulo 1, subtítulo 1.4 – Ensinar exige criticidade (FREIRE, 2000).

Aqui, contudo, foram questões remeteram a pensar educação com atitude política assumindo ação criativa como consequência da maneira de homens e mulheres ser e estar no mundo, como condição de sujeitos históricos e de culturas cuja opção seja por um projeto de sociedade, de ser humano na rota da transformação libertadora.

Tamanha ousadia, para uns, condição da utopia freireana para outros, condiciona Educação Popular como contraposição aos modelos educacionais de característica conservadora, predominantemente opressora. Uma educação forjada nos interesses das classes privilegiadas, favorável aos interesses políticos, econômicos de uma particularidade da sociedade, a dominante. Neste sentido, criatividade e ação criativa encontram-se fora do contexto que dá sentido e razão à Educação Popular. Como posição contrária, “Educação Popular emerge como grito de alerta contra as injustiças, contra as fórmulas milagrosas de mobilidade social plantadas na impermeável condição de exploração das minorias sobre a maioria” (ROSAS, 2008, p. 240).

23

CAMINHANDO POR DENTRO DA ANPEd: criatividade libertadora nas Reuniões de Trabalho/GT06

Da leitura atenta sobre os artigos selecionados (n=98) pode-se afirmar que os artigos atenderam aos critérios selecionados para o trabalho de análise¹⁴ na pesquisa em causa. Tanto predominou a aproximação dos(as) pesquisadores(as) com o pensamento de Paulo Freire, como marco teórico-filosófico para a Educação Popular, quanto se registrou o emprego de palavras com as quais se pode pensar semânticas atribuídas à criatividade (ver Quadro 1).

As palavras extraídas de contextos orientados pela dinamicidade da Educação Popular e delimitadas pela diversidade de significados

14 Em virtude da opção por uma metodologia de pesquisa orientada por argumentos da dialética, atuando com elementos de interpretação dos contrários, àqueles que diferentes de negar uma opção frente a uma outra, opta-se por compreendê-la na contradição, o trabalho de análise foi realizado considerando a palavra e seu contexto. Adentrar na semântica da palavra situada por contexto percebido se converteu em ‘situação-limite’ para o processo de ‘codificação-decodificação-nova codificação, maneira de atuar consciente do ‘inédito viável’ ao pesquisar criatividade no contexto da ANPEd/GT06.

atribuídos à criatividade, de alguma maneira, apontaram na direção que confirma o movimento que delimita criatividade libertadora como constitutivo da Educação Popular. Esta condição possibilita especular sobre a necessidade de estudos orientados à coerência das ações produzidas no espaço político-pedagógico da Educação Popular. Coerência fundamental para confirmar a práxis em educação situada por uma lógica de humanização do humano em processo de libertação.

Em um momento, a ação criativa foi condicionada por argumentos da abordagem criacionista, noutro, será assumida posição contrária, explicando criatividade por argumentos da ciência. Neste sentido, o artigo *“Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?” O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro* (A1; Q9: R29a12)¹⁵ editou, na relação conhecimento religioso e o científico, elementos que expressam a singularidade do pensamento popular na elaboração de sínteses formadoras de opinião:

24

A criatividade popular constrói e reconstrói sistemas de entendimento e explicação do mundo e de sua vida, usando as contribuições novas e aparentemente díspares que, em contato com suas próprias crenças e explicações dão origem a novas sínteses, que servirão às classes populares como forma de resistência às pressões do mundo modernizado e cada vez mais excludente (A1; Q9a12¹⁶).

Criatividade, ao modo dialético de interpretação das linguagens popular e científica, como *criatividade popular*, guarda estreita relação entre crenças e argumentação científica num jogo de forças que perpassa por entre ações criativas ora mais influenciadas pela verdade religiosa ora pela verdade científica. Com isto, pode-se pensar o ato criativo decorrente da historicidade de que o ser humano faz parte.

15 Onde 'R' = reunião e 'a' = artigo.

16 Onde 'A' = anexo; 'Q' = quadro.

O processo criativo sob esta dimensão, orientado pela verdade religiosa requer a presença marcante de homens e mulheres para dar visibilidade ao produto da criação. Exige “estratégias pedagógicas, que viabilizem o diálogo inter-religioso, a superação da marginalidade e da discriminação de algumas religiões e a minimização dos conflitos” (A1; Q9a7), modo pelo qual a ideia criativa toma forma, torna-se expressão da capacidade humana de pensar, decidir e agir. Caso contrário, criatividade estaria sendo subsidiada pelos mesmos argumentos da educação conservadora, pelos elementos do discurso alienado de que resultam as soluções milagrosas.

Esta, aliás, foi condição discutida nos artigos *O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: Olhar de educadores* (A1; Q9: R29a7) e *Docência em conflito nas disposições religiosas da passagem do milênio* (A1; Q5: R25a6) quando debatendo a religiosidade no espaço da alfabetização de jovens, adultos e idosos e docência, respectivamente, questionam as estratégias de ensino de educadores em Educação Popular. Ou, como pode ser lido no artigo *A espiritualidade na educação popular em saúde* (A1; Q7: R27a6), enfatizando a dimensão ‘cuidado’ sob a espiritualidade médica, em ambas as situações a ação criativa foi termo associado à maneira como homens e mulheres enfrentam problemas sociais, seja no campo da educação ou da saúde. Nestes artigos, as práticas de ensino e religião, fundamentadas numa dimensão libertadora da espiritualidade humana, assinalam na direção da superação da abordagem criacionista direcionando argumentos que vão explicar a ação criativa a partir da capacidade humana em produzir.

Sobre isto, o GT-06 vem demonstrando ampla variedade de significados atribuídos à criatividade. Contudo, um aspecto apresentou-se comum em todos os artigos. Criatividade tem sido abordada como condição humana. Cada uma das palavras identificadas no Quadro 1, salvo aquelas articuladas diretamente ao debate sobre religião e Educação Popular - “Criador” (A1; Q9: R29a7); “criacionista” e “criacionistas” (A4; Q9: R29a12) -, expressa comportamentos criativos cuja ação deriva da capacidade de

homens e mulheres de pensar, decidir e atuar frente aos problemas que percebem da realidade.

No que se refere ao emprego de termos associados à criatividade, nos artigos selecionados, *Crianças de bairro popular e escola: encontro e desencontro* (A1; Q3a1) não transitou com referências associadas à criatividade na elaboração do texto. Entre os demais, criatividade esteve orientada por temas que transitaram como alternativas contra os modelos fechados de sociedade, ora articulando o ser humano como organismo vivo capaz de perceber o mundo, de transformá-lo pela força de seu trabalho, ora como consequência das respostas aos desafios percebidos, quando a ação criativa representa a maneira inventiva, inovadora de fazer a diferença.

REUNIÃO 23 (Q3)¹⁷

26

De um certo modo, os artigos possibilitaram associar o ser humano em Educação Popular como “criadores do *nosso mundo*, inventores do *nosso mundo*, fabuladores e sonhadores do *nosso mundo*, transformadores do mundo real porque, em primeira instância, transformadores do nosso próprio *mundo interno*” (A1; Q3a2). Esta ideia caminha na direção do reconhecimento de que a produção humana, o emprego de sua força de produção criativa, em si mesma, não representa elemento que condiciona a ação criativa às práticas em Educação Popular. Exige, igualmente, o reconhecimento de que o ser humano, vivendo no mundo e dele fazendo parte, assuma-se como sujeito consciente, crítico, transformando sua ação criativa em opção política frente aos desafios que capta. Por isto mesmo, a ação criativa em Educação Popular requer posição contrária ao modo dos privilégios, das caridades, das filantropias que se confundem com o modo radical de estar nas relações de que fazem parte homens e mulheres em libertação.

17 No momento da elaboração deste artigo uma questão marcou a decisão por adotar a Reunião 23 da ANPEd. Na ocasião a dúvida se estendera entre trazer para o centro da discussão uma das reuniões ou se seria o caso de transitar com o conjunto das sete reuniões. A opção foi por fixar a apresentação do artigo em uma delas, a de número 23. O motivo, fora a única reunião em que todas as situações referentes ao emprego ou não da obra de Paulo Freire e palavras geradoras sobre criatividade se pode ser apreciado.

A criatividade necessária à criação de instituições assistenciais deve ser superada por outro movimento, condicionando a ação criativa por elementos da prática educativa em dimensão popular. Esta, por sua vez, deve assumir a ideia de que sejam criados “dispositivos legais” à “criação de certos mecanismos políticos-administrativos tanto na esfera pública quanto privada” (A1; Q3a8), como também, à criação de estratégias de pressão por políticas sociais específicas de educação, saúde, habitação, saneamento, emprego, abolição do trabalho infantil, acesso dessa população à justiça, à escola e ao lazer, etc.” (A1; Q3a11). Isto, aliás, tem sido discutido no debate sobre a relação educação popular e *preparação de jovens das classes populares para o trabalho* (A1; Q3a3). Aqui, criatividade vem sendo afirmada pela dimensão política de que resultam as ações criativas fundamentadas na crítica às desigualdades e políticas de exploração da força de trabalho da juventude de classes populares.

Noutro contexto, sob a relação educação e trabalho, *Máquinas e silêncios - construindo significados no e para além do supletivo de trabalhadores* (A1; Q3a12) ressaltou o processo de alfabetização no interior da fábrica, discutindo o cotidiano de estagiários universitários e trabalhadores analfabetos num programa de educação básica de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo faz crítica ao ambiente pedagógico cuja característica prevaleceu na direção dos objetivos da classe dominante (empregadora) contrárias aos dos(as) trabalhadores(as). A apropriação da habilidade de leitura e escrita pelos trabalhadores(as), na fábrica, sugeriu centralidade condicionada pelos interesses do patrão, diz a autora “era mais importante que [...] soubessem escrever corretamente uma *comunicação interna* e interpretar um manual de funcionamento de uma máquina do que criar o hábito da leitura diária de um jornal” (A1; Q3a12).

A aprendizagem, neste caso, se opõe à criação de hábitos mediadores ao processo de libertação. Sua prática preserva

características de uma sociedade escravocrata, repressora à formação de sociedades democráticas. É contra este tipo de alfabetização que o artigo aponta sua relevância. Como crítica produziu reflexões que levaram à transformação do fazer pedagógico da experiência em EJA - “a criação de texto sobre um fato importante ocorrido em sala de aula, na fábrica ou na vida particular dos alunos e das alunas”, contribuiu para “a criação de recursos metodológicos para a construção de um campo de conhecimento científico e formação de profissionais na área de Educação Popular” (A1; Q3a12) - delimitando o motivo da intervenção das ações criativas.

28

Diferente de orientação situada por certa lógica de regimes antidemocráticos de sociedade, “das condições históricas produtoras das desigualdades sociais e econômicas criadas pelo modelo de sociedade capitalista” (A1; Q3a12), o que se propôs foi incentivar práticas em alfabetização constituídas por elementos de resistência, rumo à práxis libertadora. A este respeito, o artigo *Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos* (A1; Q3a9) adverte sobre a importância da educação mediada pelos argumentos da Educação Popular ao exigir que as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos sejam orientadas por “uma outra ética que venha dar vigor à alfabetização como uma das possibilidades criadoras de um novo *ethos* cultural e político, motivador da própria vida cotidiana em suas dimensões individual e coletiva” (A1; Q3a9). Daí que as maneiras de abordagem do cotidiano, do saber e do poder fazer de homens e mulheres em Educação Popular se afirmam noutra maneira de estar nas relações de que participam. Desta compreensão, uma outra chama a atenção. Que orientação pode ser pensada quando o debate seja direcionado ao modo de fazer da Educação Popular (metodologia de ensino)?

A este respeito, os artigos *A pedagogia cultural do movimento sem terra relação à infância* (A1; Q3a7), *Mapeando novos territórios: refletindo acerca do modelo conscientizador da educação popular*

na busca de alternativas (A1; Q3a10) e *Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro* (A1; Q3a4), mesmo que tomados por diferentes categorias de análises, vão contribuir com o debate sobre metodologias e o fazer da Educação Popular. Vão advertir sobre a relevância da prática pedagógica enquanto campo político de resistência aos modelos dominantes de educação - “a família popular cria uma dinâmica social própria, cujas práticas são bem diferentes da lógica difundida pelo modelo dominante” (A1; Q3a4) afirmaram as autoras, de modo que “mesmo encontrando-se na condição de analfabetas, as mães criavam formas próprias de acompanhar seus filhos na escola” (A1; Q3a4) -. Vão condicionar práticas pedagógicas “à criação de metodologias de ensino alternativas, fundamentadas sobretudo em relações cooperativas, que favoreciam a liberdade de expressão, a autonomia e a criatividade” (A1; Q3a4).

Ainda envolto por um debate situando Educação Popular por argumentos pedagógicos, o artigo *Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano* (A1; Q3a6) vai pensar avaliação orientada por certa dinamicidade cotidiana de (re)construção, “como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, rupturas, imprecisões, conhecimentos...”. A ação criativa em avaliação, como espaço heterogêneo, vai se expressar em movimentação dialética condicionada por contradições e maneiras de se afirmar a opção filosófica, teórica em educação. Dar-se nas relações que valorizam o singular sem se afastar do coletivo. Neste sentido avaliação e criatividade adentram na diversidade humana exigindo utopias, ética que possibilite a valorização do humano, de sua rebeldia contraditória; expressa a incompletude, o estado de inacabamento humano. Daí que em Educação Popular o ato de avaliar não deve se restringir no julgamento desprovido de contexto, de historicidades e culturas. Exige atitude crítica na direção do reconhecimento da politicidade radical.

Diante da politicidade necessária ao fazer educativo, prolongando a discussão sobre avaliação e metodologias inseridas

nos movimentos sociais, nas práticas pedagógicas no MST, diálogo é definido como meio de comunicação essencial à ação criativa. Aprendizagem que, desde a criança, se encontra contextualizada por argumentos que fazem referência à condição de coletivo; que não rejeitando a condição de indivíduos, seja (a aprendizagem) força coletiva na luta consciente “pela terra”, por “um novo país”. Daí as “formas de comunicação e divulgação das ações e ideias do MST” (A1; Q3a7), como convite à reflexão sobre criatividade, sobre ação criativa, afirmou-se na direção política das práticas educativas situadas por elementos que valorizam a convivência com a terra. A ação criativa e luta pela terra se afirmam como respeito à vida, ao outro, às relações entre diferentes.

A prática educativa em Educação Popular, ao modo de pensar e fazer o cotidiano das relações sociais, em suas múltiplas situações, diferente das dicotomias entre relações de poder e de saber, se caracteriza como instrumento dialético, de que se utilizam homens e mulheres criando, recriando maneiras de existir no coletivo. Assim, as ações exigem fundamentação orientada pela compreensão de que, como sujeitos no mundo, dialeticamente em relações, homens e mulheres se ergam com voz própria nas decisões da vida pública. Com isto, “a educação popular precisa perguntar-se, por exemplo, como lidar com as culturas e os cotidianos de participação que conformam a sociedade local e regional”?; precisa questionar “as novas tecnologias de comunicação” (A1; Q3a8), de que faz parte a necessária participação do povo no cotidiano político da vida pública.

Não foi diferente o encaminhamento proposto às reflexões sobre Educação Popular no contexto da educação do campo, *O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais — colocando gás na lamparina...* (A1; Q3a13) instiga discussões acerca dos limites das políticas públicas em educação. Coloca no centro do debate a necessidade de pensar currículo, práticas educativas orientadas à diversidade de realidades do campo. Neste sentido, a crítica vai na direção da denúncia que limita a complexidade da educação do campo

reduzida à esfera escola, “ao ensino das primeiras letras, às classes multiseriadas, ao planejamento à distância, à má qualificação do professorado, ao alto índice de evasão, entre outros problemas”, mas que não se pensa o assentado, o trabalhador do campo, sua saúde, as condições de saneamento.

Contra este modo de se pensar e fazer educação, o que se propõe é “educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural”; educação contrária aos “discursos de equidade como elemento de gestão de uma escola democrática e cidadã, carregada de uma visão liberal de igualdade” (A1; Q3a13). Educação que pense a terra, sem esquecer as pessoas na terra. Com Paulo Freire, educação situada e datada por realidades percebidas, extraídas da leitura-mundo, das ‘situações-limites’, decodificadas por elementos da singularidade de ‘inéditos viáveis’ constituídos na pluralidade.

Semelhante aos temas referentes à educação, à espiritualidade, religiosidade ou as às políticas de movimentos sociais, saúde foi tema que transitou pelo debate em Educação Popular, assinalado na Reunião 23. Sobre saúde, os artigos *Educação popular e saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro* (A1; Q3a5) e *Educação popular e pesquisa-ação como instrumento de reorientação da prática médica* (A1; Q3a14) se articulam solidários ao movimento que repensa a atuação médica no contexto dos avanços e desafios da sociedade brasileira. A educação em saúde, emergindo no contexto da radicalidade popular, tem sido apontada como “campo de prática e conhecimento do setor saúde que tem se ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar e fazer cotidiano da população” (A1; Q3a14) que “busca romper com a tradição autoritária e normatizadora da relação entre os serviços de saúde e a população” (A1; Q3a14). A pesquisa, como instrumento que aproxima o saber popular ao científico, superando velhas dicotomias, subentendidas aos aspectos da Educação Popular, já não pode ser a mesma que favoreceu os

ideais dominantes na formação de sociedades fechadas. Neste caso, tratando-se de pesquisa cuja ação pressupõe movimento participante, no processo de criação de novos saberes, tem como um dos fundamentos o envolvimento de homens e mulheres assumidos(as) como sujeitos engajados(as) no ato da produção. Esta perspectiva tem influenciado novos olhares sobre a maneira de estar nas práticas médicas. Transita com novos desafios, “situações limites” que instigam abertura a outras maneiras de afirmar rigor metódico em saúde.

Criatividade, no conjunto dos artigos da Reunião 23, exalta o papel da Educação Popular repensando as práticas educativas e pedagógicas dimensionando-as à “formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade” (A1; Q3a13) local como ambiente cuja pluralidade de histórias e culturas exige respeito à diversidade de pessoas e contextos.

CONSIDERAÇÕES RUMO À CRIATIVIDADE LIBERTADORA

32

Dentre as várias obras que Paulo Freire escreveu em parceria com outros pensadores, um chama a atenção por situar a discussão aqui trabalhada. Caminhos em educação.

O livro *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social* (2003) reúne ideias de Myles Horton e Paulo Freire mediadas por um desejo comum de dialogar com suas histórias. Reúnem temas em educação e libertação com os quais vão pensar vários temas, dentre eles, escola e criatividade.

Como Myles Horton, Paulo Freire transita por criatividade refletindo maneiras de estar na relação de que participara. Quando situados pela interpretação de escola, mais especificamente sobre a leitura aprendida na escola, Horton assinala sua rebeldia contra procedimentos de professores que, em sua época, em sua regionalidade atuavam inibindo iniciativas de leituras dos estudantes, em contrapartida exigiam a escuta para reprodução do dito. Sobre isto Horton vai escrever: “Não os respeitava porque

achava que eles matavam toda e qualquer criatividade” (BELL, GAVENTA E PETER, 2003, p. 56). Em diálogo, Paulo Freire comenta: “estudar significa descobrir alguma coisa. E o ato de desvelar traz consigo um certo prazer, um certo momento de felicidade que é criação e re-criação [...] não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão” (p. 63).

Esta passagem nos aproxima do contexto em que o presente texto desenhou sua trajetória. *Educação Popular na rota da criatividade libertadora: ANPEd em questão! O caminhar por dentro da ANPEd* (Reunião 23) se deu com o propósito da rebeldia assinalada por Horton, por certa ruptura que não se pretende negação, mas recriação, semelhante ao que escrevera Paulo Freire.

Neste momento da caminhada, a rota traçada para a reflexão, com a análise dos artigos apresentados na Reunião 23, converte-se em convite ao entendimento de que há signos identificados a partir dos artigos que atestam pertinência com os princípios e fundamentos da Educação Popular, situados por argumentos que delimitaram criatividade como tema gerador ao processo de libertação.

33

Portanto, as leituras feitas confirmam a tese de que pensar criatividade em Educação Popular remete a uma condição política rumo à superação de ‘inexperiências democráticas’. Semelhante será a condição que afirma a ação de criar como expressão da força de trabalho de homens e mulheres comprometidos com uma causa político-social. No caso da Educação Popular que seja expressão revolucionária, maneira de contrapor aos modos opressores das sociedades fechadas. Que a ação criativa se faça opção crítica, ação radicalmente comprometida por ideais de autonomia, da ética situada no humano, da comunicação dialógica.

Da leitura feita pode-se pensar que Educação Popular supera a dimensão de opção pedagógica na direção de delimitar teórica e filosoficamente a vida. Transita na contradição humana entre inclusão-exclusão, singularidade-pluralidade, opressão-libertação. Por conseguinte, a ação criativa mediada por argumentos da

Educação Popular, ressaltados da Reunião 23 da ANPEd, quando se questionou sobre os sentidos atribuídos e a afirmação de unidade conceitual, possibilitam afirmar que diferentes e diversificadas foram as maneiras de significar criatividade, no entanto, o que aproxima os temas trabalhados por pesquisadores(as) sugere ser a opção de pensar a vida por argumentos que assinalam certa radicalidade às ações, às atitudes humanas em contexto de libertação.

Criatividade foi afirmada por “dispositivos legais”, “por mecanismos políticos” condicionados por críticas às “políticas dominantes de exploração”, às “formas de opressão”, “de participação vertical”, à “tradição autoritária”. Se expressou na maneira de agir, da atuação de pessoas, “sujeitos de criação”, “de transformação” cuja opção política transita exigindo “liberdade de expressão”, “autonomia responsável”, “comunicação dialógica”, “participação ativa”, “atuação nas decisões da vida pública”, “rigor metódico”.

Aliás, estes são alguns dos temas geradores que podem ser extraídos da obra de Paulo Freire.

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A EXIGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

ANA MARIA SAUL

PRIMEIRAS PALAVRAS: QUE ESPAÇOS SÃO ESTES?¹

35

Essas imagens sugerem a existência de diferentes lugares para ensinar-aprender. Várias perguntas surgem a partir da leitura dessas fotos: Que educandos e que professores são esses? Quais são suas histórias de vida e seus percursos educacionais? Quais são os seus saberes? O que querem/precisam aprender? Que didática e práticas de ensino são necessárias nesses múltiplos e diferentes lugares para aprender?

É importante ter cuidado para evitar respostas pragmáticas, apressadas e tecnicistas em relação à didática e práticas de ensino, nesses espaços não escolares. Ao mesmo tempo, é urgente combater os equívocos e preconceitos a respeito da educação que acontece nesses espaços, nomeada Educação Popular, à qual se atribui um caráter assistencialista e que, por isso, recebe pouca atenção dos poderes públicos e se desenvolve com práticas que se mostram questionáveis. Essas práticas revelam, por vezes, concepções que desvalorizam os educandos, compreendidos como

¹ Esse trabalho foi apresentado e discutido em Simpósio do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVII ENDIPE, realizado em Fortaleza /novembro de 2014.



Imagem 01 - Alunos Comunidade Bela Flor (Fonte: Site ContilNet)

36



Imagem 02 - Educação em ambiente não-escolar (Fonte: Desconhecida)



Imagem 03 - Educação em ambiente não-escolar (Fonte: Blog Minas em pauta)



Imagem 04 - Viveiro do Assentamento Terra Vista (Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

peças que já passaram da idade certa para aprender ou, ainda, que não terão mais necessidade/chance de se realizar na vida e por isso devem agradecer ao ‘receberem um pouco de leitura’. Para tanto, qualquer didática, qualquer prática de ensino utilizada pelo professor, “vale”, porque para esses resultados, “qualquer coisa já está bom”.

Essa constatação, por vezes mascarada ou, deliberadamente ocultada, em práticas e políticas públicas, revela a perversidade da discriminação contra o grande contingente de pessoas das classes subalternizadas, em nossa sociedade. As consequências dessa postura garantem e reforçam a exclusão social e cultural, a opressão e a desumanização.

É preciso que se exija uma educação de qualidade, em quaisquer espaços e tempos em que ela acontece. Nesses contextos, a didática e a prática de ensino adquirem sentido ao se fazerem coerentes com a opção por uma dada concepção de educação.

38

O caminho que proponho, nesse texto, é o da problematização das duas ideias-força anunciadas no título desse texto: *qualidade da educação em espaços não escolares e didática e práticas de ensino*. E porque essas enunciações não são neutras, cabe explicitá-las. Compartilho, com CANDAU (2004), a proposição de que a didática é o conjunto de decisões e ações que vão para além de pura razão instrumental. O entendimento dessa subárea de conhecimento, como uma dimensão do *quefazer* na educação, no bojo da razão crítica, requer que se tenha clareza em relação às seguintes questões: *para quê, porque, a favor de que, contra quem se faz educação*. Essas questões exigem respostas, tanto em contextos de educação escolar como não escolar. Ao respondê-las define-se, necessariamente, o contorno do que se entende por qualidade na educação. E, são essas respostas que explicitam os valores e princípios de uma concepção de educação. É essa afirmação que sustenta a tese de que a educação é política, não é neutra.

Em *Política e Educação*, escreve Freire (1993a):

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (p.46-47).

39

UM QUADRO DE REFERÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A minha referência para dizer da qualidade da educação é a práxis de Paulo Freire, entendendo que em sua pedagogia crítico-emancipatória estão os princípios da Educação Popular que se fizeram presentes nos diferentes espaços em que os seus pés pisaram.

O valor do trabalho de Freire, no campo da Educação Popular, é reconhecido internacionalmente. Em escritos dessa área, Paulo Freire é menção obrigatória.

Streck e Esteban (2013), em recente livro organizado com capítulos de mais de duas dezenas de autores, reportam-se ao protagonismo de Paulo Freire na *criação e recriação da Educação Popular*, a partir da década de 1950, no bojo do Movimento de Cultura Popular no Recife, expressando-se em ações, em redes públicas de ensino, desde a década de 1980.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos *teóricopráticos* que se desenvolvem sobre e a partir de suas propostas e práticas, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação de seus livros dos quais Pedagogia do Oprimido se destaca, em dezenas de idiomas, confere ao conjunto de suas produções, o caráter de uma obra universal, destacada na literatura e em depoimentos de reconhecidos autores da área da Educação de diferentes países.

O pensamento de Paulo Freire ultrapassa as fronteiras da área da educação, *stricto sensu* e se alonga em diferentes campos do conhecimento. Os últimos trinta anos demonstram considerável ampliação de trabalhos sobre, e, a partir do legado freireano².

No portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, podem ser encontradas 1843 pesquisas (1311 dissertações e 330 teses) que trabalharam com referenciais freireanos, no período 1987 a 2011³. O conjunto dessas evidências permite afirmar que Paulo Freire é um clássico. O seu pensamento é novo. Há que se ter cuidado para não confundir novo com novidade. A novidade é passageira, volátil (e educação é terreno fértil aos modismos) . O novo vem, se instala, muda e permanece porque tem vitalidade, anima (inspira) e estimula. Nesse sentido o pensamento de Paulo Freire é absolutamente atual. A propósito de ser Paulo Freire um clássico, Mário Sérgio Cortella relata uma passagem sobre uma provocação que ele fez a Paulo Freire, em uma aula inaugural, na

40

2 O uso deliberado do adjetivo freireano, assumido nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor em pauta destaca com mais vigor a proveniência, a origem das produções - o pensamento de Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.

3 Essas pesquisas estão distribuídas nas seguintes grandes áreas do conhecimento: 1251 produções (76%), na área de Humanas; nas Exatas encontram-se 92 trabalhos (6%) e na área das Ciências Biológicas, localizam-se 298 pesquisas, equivalendo a 18% da produção. Na área de Ciências Humanas, as pesquisas estão nas subáreas de Educação, com destaque para o campo do Currículo, Formação de Educadores, Gestão, Educação de Jovens e Adultos, Letras, Linguística, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Recursos Humanos, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Ciências da Comunicação, Fotografia, Música e Teatro. Nas Ciências Biológicas foram desenvolvidos trabalhos localizados nos campos da Promoção da Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Educação Ambiental e Ecologia Social e Saúde. Na área de Exatas, as pesquisas estão nos campos de Engenharia, Economia, Agricultura, Agronomia, Arquitetura, Ciências da Computação e Design. No ano de 2012, foram cadastradas mais 202 pesquisas, e em 2013, estão registradas 14, na Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, perfazendo um total de 1857 produções.

PUC/SP, nos idos de 1986. Ao final da exposição disse: Paulo, você se considera um clássico? E, se assim o for, o que pensa da frase de Millôr Fernandes: *Clássico é um escritor que não se contentou em chatear apenas os seus contemporâneos?* Paulo Freire, sem perder a calma e sem falsa humildade respondeu incisivamente:

Sou um clássico sim. Não porque subjetiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque, como clássico sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram em minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. Por isso, enquanto esse problema persistir, quero continuar chateando, incomodando e fustigando os que, contemporâneos meus ou não, defendam a permanência das desigualdades. (FREIRE, 1986 apud CORTELLA, 2011, p.12).

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: UM QUEFAZER NA EDUCAÇÃO MARCADO POR PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

41

A luta intransigente de Paulo Freire contra situações de opressão e a favor de uma práxis democrática, sustentada por princípios de solidariedade e justiça social, definiram a sua compreensão e a sua prática a favor dos oprimidos.

Em seus escritos encontram-se princípios que podem ser tomados como crivo para orientar e, ou, analisar a práxis de uma educação pautada pelo referencial da Educação Popular.

No conjunto desses princípios destaca-se o compromisso a favor da construção de um conhecimento crítico-transformador, na direção de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Paulo Freire (1993a) escreve:

Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem pesquiso, ensino ou me envolvo em atividades mais além dos muros da Universidade. (p.113).

É possível dizer, a partir de escritos de Freire, que uma educação pautada pelos princípios da Educação Popular:

[É aquela que] jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade.

[...] É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos.

[Está atenta à necessária] formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar os desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em maioria significativa.

É a que, em lugar de negar a importância da presença [...] da comunidade, dos movimentos populares na [instituição educacional] se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também.

42

[...] É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.

[...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre [educadores] e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo.

E ao realizar-se, assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma [os espaços] onde se processa em sindicato ou partido.

É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente [nos diferentes espaços educativos]. (Ibid., p.101-103).

Esses princípios definem um *quefazer* político-pedagógico, nos diferentes espaços de ensino-aprendizagem nos quais se busca coerência com o quadro de referência da Educação Popular.

Destaque-se que não é suficiente apenas declarar, embora

absolutamente necessário, o compromisso que se tem com a Educação Popular, em documentos que definem e divulgam os seus propósitos. A coerência desses princípios precisam se expressar em ações de ensino-aprendizagem.

Essas perguntas de Freire (1992) apontam a exigência de se ter coerência entre o discurso e a prática:

Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita?

Como superar a tentação basista, voluntarista e, também a tentação intelectualista, verbalista, blablabante? (p.136).

Tais perguntas requerem reflexão contínua, pois, elas se põem em diferentes espaços da prática educativa. Não se trata de respostas fáceis, rápidas, porque essas não podem ser perguntas retóricas. É preciso construir tais respostas em diálogo aprofundado que passa pela prática e pela teoria dos educadores, sob crivos da política e da ética.

É importante resgatar as questões que nos faz Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, no tocante a ações educativas pautadas pelos princípios da Educação Popular. Essas são, evidentemente, questões que estão no bojo de decisões sobre didática e prática de ensino, nos múltiplos espaços e tempos para ensinar e para aprender:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados?

Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso desarticulado? Como superá-lo?

Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, quem é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente

cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”?
Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a
leitura do mundo?

Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que
a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um
professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no
quadro de uma teoria do conhecimento? (Ibid., p.135).

Novamente, vale insistir, essas não são questões retóricas.
Debruçar-se sobre as mesmas, para respondê-las e para construir
uma prática coerente, implica adentrar questões políticas, que se
referem à utopia de uma sociedade democrática, justa e solidária.
Em decorrência, cabe questionar a natureza do conhecimento que
é construído/distribuído em espaços escolares ou não escolares
e que, não pode ser outro, senão um conhecimento crítico-
transformador.

44

Diz Freire (1993a), “a Educação Popular cuja posta em prática,
em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de
classe, se constitui como um nadar contra a correnteza (p.101)”.
Diante dessa constatação, porém, vem dele mesmo, a esperança
e o apelo, quanto à possibilidade de transformação, registrada em
epígrafe de seu livro *A Educação na cidade* (1991): *mudar é difícil,
mas é possível e urgente.*

A DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ENSINO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Em *Pedagogia da Autonomia*, último livro de Paulo Freire,
publicado enquanto ele vivia, são apresentados 27 saberes
necessários à prática docente. Essa obra que já teve mais de 40
edições e continua sendo reeditada, já ultrapassou 1000000 de
exemplares. É um livro precioso que pode ser considerado um
valioso referencial para a didática e prática de ensino, em uma

perspectiva crítico-emancipatória. Embora todos os saberes apresentados por Paulo Freire, nessa obra, sejam de fundamental importância como referência para educadores, em espaços não escolares ou escolares, nesse texto comentarei alguns deles, fazendo o convite ao leitor para consultar a íntegra desse livro.

Esses *saberes necessários à prática docente* se interpenetram e são importantes para o desenvolvimento da autonomia de professores e educandos.

NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

Para Paulo Freire, aprender e ensinar constituem dois momentos de um mesmo ato. O processo de ensinar é parte do processo de aprender e o processo de aprender é parte do processo de ensinar, diz Freire. Não há ensinar sem aprender e os dois são momentos de um processo maior- o de conhecimento.

Em Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar, Freire (1993b) escreve dez cartas com temas importantes que têm como foco o ensinar-aprender. É na primeira carta que tem como título *Ensinar-aprender, Leitura do mundo — leitura da palavra* que o autor escreve:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender [...], o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (p.27).

Diante da afirmação de que não existe ensino sem aprendizagem, Freire afirma que não há docência, sem discência e, para sublinhar a força dessa relação, utiliza o termo dodiscência,

demonstrando a relação íntima, inseparável dessas duas ações.
Em *Pedagogia da Autonomia*, assim se expressa:

Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (FREIRE, 1997, p. 23).

ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTOS

46 É importante discutir aqui, o que é aprender-ensinar em diferentes espaços não escolares. Freire nos ensina que aprender é desocultar a realidade, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o educando se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

Em decorrência, o autor se manifesta em relação ao ato de ensinar, enfatizando que o ensino não pode ser uma transferência mecânica de conhecimentos opondo-se, ao que denominou de *educação bancária*.

Em uma das passagens de *Professora sim, tia não*, Freire (1993b) expressa essa compreensão:

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto. (p. 33).

A metáfora *educação bancária* foi assim explicitada por Freire (1971) em *Pedagogia do Oprimido*:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (p.67).

E acrescenta:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação, da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p.58).

47

ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DOS EDUCANDOS

Para Freire, o ato de ensinar inclui a necessidade de *partir do conhecimento* dos educandos, e *não ficar nele*, para possibilitar a construção de um conhecimento crítico. Essa premissa da pedagogia freireana reiterada por vezes, em sua obra, dada a sua importância, tem como suporte a compreensão que os educandos trazem consigo uma visão de mundo permeada de conhecimentos, preocupações, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. É fundamental que o educador respeite *esse saber de experiência feito* e trabalhe, a partir dele, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. Além de

justificativas epistemológicas, esse princípio atende a imperativos éticos, na medida em que propõe a luta contra a discriminação e o desrespeito ao educando.

O respeito aos saberes dos educandos é princípio inspirador de uma didática que requer práticas de ensino condizentes. Partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e das necessidades que os sujeitos trazem é condição para o desenvolvimento de saberes críticos que têm, como horizonte, a ampliação de seus direitos e a construção de uma vida digna.

Em oposição à crítica da educação bancária, antidialógica, na qual o educador *deposita no educando* o conteúdo programático da educação, elaborado por elites intelectuais, Freire propõe uma prática problematizadora, dialógica por excelência, na qual o conteúdo jamais é “depositado” mas, sim, se organiza e se constrói a partir da visão de mundo dos educandos, dos seus saberes de experiência feitos nos quais se encontram os seus temas geradores (FREIRE; SHOR, 1987, p.102).

48

ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA

O trabalho do docente acontece em um contexto concreto, em uma realidade prática e refletir criticamente sobre essa prática não é, senão, um momento da *leitura da realidade*.

Como nos lembra Freire na *Pedagogia da Autonomia* (1997), conceber a prática de ensino como um processo de permanente investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Em outras palavras, significa não distanciar a prática educativa do exercício da curiosidade epistemológica dos educandos.

A reflexão crítica sobre a prática tem se revelado um princípio poderoso quando se trata do trabalho de formação de educadores, opondo-se a concepções e práticas que tem se apoiado em matrizes positivistas.

Freire (1997), nos diz da importância do *fazer* e do *pensar sobre o fazer*, enfatizando a necessária construção do *pensar certo* que envolve o formador e o sujeito em formação.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (p.17-18).

A formação permanente dos educadores na gestão Paulo Freire, na Secretaria de São Paulo, teve como foco central, o desenho de *grupos de formação* que tinham, como base de trabalho, a reflexão crítica sobre a prática, e atuavam com a dialética ação-reflexão-ação.

De acordo com Freire (1991, 1993a), um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. A partir dessa prática é que se deve descobrir qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não se saiba qual é essa teoria.

É importante observar que não se trata aqui da experiência em si, mas sobretudo da reflexão que incide sobre a experiência. De acordo com Freire (1997):

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (p.38).

ENSINAR EXIGE DISPONIBILIDADE PARA O DIÁLOGO

O ato de ensinar-aprender envolve sujeitos que vivem a prática, mediados por objetos de conhecimento. Para que essa prática se faça democrática, é fundamental que se estabeleça uma relação horizontal entre educador-educando, no ato de construção, (re)construção do conhecimento. Fazer isso implica disposição para o diálogo.

Pelo valor e centralidade do *diálogo* na construção do conhecimento, na obra freireana, vale buscar a compreensão desse conceito.

Em seu livro, em diálogo com Ira Shor, *Medo e Ousadia, o cotidiano do Professor*, Freire assim se manifesta:

Penso que deveríamos entender o diálogo não como técnica apenas que podemos usar para conseguir obter resultados, ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos humanos. (FREIRE; SHOR, 1987, p.122).

50

E acrescenta:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação ... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O

diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (Ibid., p.123).

Dialogar, na perspectiva freireana, constitui-se em grande desafio. A pouca experiência com o diálogo está associada a marcas autoritárias da sociedade brasileira e à presença de uma pedagogia bancária que se expressa em uma didática na qual somente o professor ensina e o aluno aprende, em um processo de aprendizagem caracterizado pela transmissão de conhecimentos.

PAULO FREIRE LEVOU PARA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

A grande oportunidade que tive de conviver e aprender com Paulo Freire, na Universidade, ampliou-se quando fui por ele convidada para dirigir a reorientação curricular da Secretaria de Educação do Município de São Paulo e coordenar o programa de formação permanente dos educadores no período em que ele foi Secretário da Educação, a convite da prefeita Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores, eleita em 1989. Essa face da biografia de Freire, como gestor público, nem sempre é conhecida ou divulgada.

51

Ao assumir a Secretaria da Educação, assim como em outras momentos de sua vida nos quais respondeu aos chamados do sistema, Paulo Freire testemunhou ser possível e necessário trabalhar com um *pé dentro e outro fora*, considerando o sistema existente, porém lutando para transformá-lo.

A construção da *escola pública popular e democrática* foi a proposta de política educacional para a rede municipal de Educação de São Paulo, lema da gestão Paulo Freire, em busca da melhoria da qualidade social da educação para crianças, jovens e adultos. (FREIRE, 1991; SAUL, 1998).

Por vezes, tanto durante o período em que estive na

administração pública, assumindo a pasta da Educação, como depois desse período, foram feitas a ele indagações sobre diferenças de significado entre Educação Popular e escola pública. No bojo desse questionamento estava o fato de que, no ideário dos educadores, a Educação Popular se referia à educação não escolarizada, em especial, dos adultos, contrapondo-se à escolarização.

Freire debateu com vigor o seu argumento, afirmando que a Educação Popular se referia, sobretudo, à natureza de uma prática política e crítica.

Em um de seus textos, escrito em dezembro de 1992, intitulado Educação Popular e Escola Pública, publicado no livro Política e Educação, Paulo Freire sistematiza o seu pensamento sobre a relação entre Educação Popular e escola pública e mais especificamente, como ele mesmo anunciou, buscou responder à indagação: é possível fazer Educação Popular na rede pública?

52

A sua opção política pela educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social foi explicitada em sua proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu *quefazer* na educação de São Paulo. (FREIRE, 1991, 1993a).

A teoria e a prática da gestão Paulo Freire têm sido inspiradoras de várias redes de ensino no Brasil que se comprometem com a educação crítico – emancipadora e assumem o desafio de reinventar o legado freireano.

A CÁTEDRA PAULO FREIRE DA PUC/SP

Quando Paulo Freire já não estava entre nós, em sua homenagem, a Reitoria da PUC/SP aprovou a criação da Cátedra Paulo Freire, no

2º semestre de 1998, por proposta do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

A Cátedra vem sendo compreendida como um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre, e, a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos. Nesse *locus* de debate são analisadas as repercussões teóricas e práticas do pensamento freireano para a educação, no Brasil e no exterior, numa perspectiva crítica. A Cátedra oferece, semestralmente, uma disciplina para mestrandos e doutorandos, podendo ser frequentada por alunos de diferentes programas de Pós-Graduação da Universidade. Mais de 700 estudantes, mestrandos e doutorandos, participaram da Cátedra durante os seus 16 anos de funcionamento. Na Cátedra têm sido geradas pesquisas e publicações relevantes no escopo de uma pesquisa mais ampla, de âmbito nacional, coordenada pela professora Ana Maria Saul, que investiga o pensamento de Paulo Freire na educação brasileira e que se intitula *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção*.

53

O ENSINO E A PESQUISA NA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA PUC/SP

No espaço da Cátedra, os estudos visam a estudar criticamente o pensamento de Paulo Freire, para compreendê-lo e reinventá-lo. Busca-se atender à orientação e ao desejo de Freire (1987), assim registrados desde o seu livro *Ação Cultural para a Liberdade*, ao dizer sobre a continuidade de sua obra:

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico. (p.17).

Reinventar o legado freireano significa, na Cátedra Paulo Freire, fazer uma releitura crítica da obra do autor cuidando, no entanto, de não descaracterizar as suas propostas fundamentais, visando a compreendê-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana. Rejeita-se, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se “faça tudo de novo”. Ao mesmo tempo em que se entende, como necessário, exercer uma postura crítica às ações que aproximam ou reduzem a filosofia e a pedagogia de Freire a métodos e técnicas, muitas dessas canceladas por modismos e pela “grife” das chamadas inovações pedagógicas.

O trabalho que vem se construindo na Cátedra tem o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, dialoga-se com a prática em dois contextos que interagem e se interpenetram: o do ensino e o da pesquisa.

54

A teoria e a prática da gestão Paulo Freire têm sido inspiradoras de várias redes de ensino no Brasil que se comprometem com a educação crítico – emancipadora e assumem o desafio de reinventar o legado freireano.

A pesquisa que se desenvolve na Cátedra: *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção* tem os seguintes objetivos: a) identificar e analisar a presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de educação, a partir da década de 1990; b) congrega e articula pesquisadores-professores e pós-graduandos- de várias regiões do país, constituindo uma rede freireana de pesquisadores; c) subsidiar o fazer político-pedagógico de redes públicas de educação e d) documentar e divulgar os resultados da pesquisa em periódicos científicos e em eventos nacionais e internacionais.

Essa pesquisa teve início em 2004, a partir da orientação de dissertações e teses de pós-graduandos que se interessavam em pesquisar a influência do legado freireano em sistemas públicos de

ensino. Uma ação sistematizada a fim de tornar essa investigação mais ampliada e articulada, com a forte intenção de criar uma rede freireana de pesquisadores, ocorreu a partir do ano de 2010, quando a pesquisa que se desenvolvia na Cátedra Paulo Freire foi submetida ao Edital Universal 14/2010, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pretendeu-se, pois, adensar a massa crítica de informações sobre a influência e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, com a expectativa de subsidiar a criação/recriação de políticas e práticas educativas, nos sistemas de ensino, com especial destaque para o currículo, na perspectiva crítico-emancipadora. A primeira edição desse projeto, com apoio do CNPq, foi concluída em 2012 e a segunda segue vigente, com o apoio dessa agência de fomento, até o ano de 2015.

O DESENHO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A crescente produção que tem se desenvolvido em torno do pensamento de Paulo Freire sugeriu que essa pesquisa tivesse abrangência nacional. Isso significou criar um desenho de investigação que pudesse articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país em torno do foco dessa investigação.

55

Por intermédio dessa pesquisa, a Cátedra Paulo Freire/PUC-SP vem construindo um diálogo interinstitucional com vistas à construção e consolidação de uma rede freireana de pesquisadores. Integram a Rede, nesse ano (2014), uma equipe de 18 pesquisadores, de 13 Instituições de Ensino Superior: UFPA, UEPA, UECE, UFES, UFRN, UFPB, UFPE, PUC/MG, PUC/SP, UFSCar, USP, UFSC, UNISINOS. Essa Rede conta com a assessoria de 04 consultores, professores da PUC/SP, UNICAMP, Universidade do Minho/PT e Universidade de Wisconsin-Madison/USA.

O desenho da pesquisa prevê um trabalho colaborativo no qual os seminários ganham um espaço privilegiado, constituindo-se em momentos de encontro e formação dos pesquisadores, permitindo

a tomada de decisões sobre o planejamento e desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma se materializam os princípios da construção coletiva e da dialogicidade freireana.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se pela investigação crítica, de abordagem qualitativa. Busca-se apreender a práxis educativa por meio da análise de produções bibliográficas, dissertações, teses, documentos e dados empíricos coletados em estudos de caso que têm o objetivo de analisar como o pensamento de Paulo Freire vem sendo reinventado nas políticas e práticas dos sistemas de ensino.

Na primeira etapa da investigação, realizada no ano de 2011, procedeu-se ao levantamento bibliográfico da produção de dissertações e teses registradas no Portal da CAPES, no período 1987 a 2010, com a intenção de mapear o estado das pesquisas desenvolvidas no Brasil, a partir, e, com os referenciais freireanos, e iniciar a análise desses estudos de modo a buscar subsídios que pudessem ser acrescentados ao quadro teórico-metodológico dessa pesquisa. No plano empírico, no âmbito dessa pesquisa, foram concluídos 17 estudos de caso, registrados em Dissertações e Teses.

56

ANUNCIANDO RESULTADOS DA PESQUISA: BREVE SÍNTESE

Os resultados apresentados nessa pesquisa (SAUL, 2013) que já se alonga em diferentes regiões do país, com o objetivo de investigar o pensamento de Paulo Freire na educação brasileira, com destaque para a análise de sistemas de ensino a partir de 1990, demonstram a presença do legado freireano nos trabalhos acadêmicos, nos movimentos sociais, nas políticas e práticas curriculares. A proposta político-pedagógica de Paulo Freire vem se revelando um paradigma inspirador de políticas e práticas de educação nas várias redes de ensino pesquisadas, em especial, aquelas que se comprometem com a democratização da educação, na perspectiva crítico-emancipadora.

As constatações da pesquisa permitem afirmar que o pensamento de Paulo Freire continua vivo, mantém-se em movimento e dialoga com diferentes campos do conhecimento e questões contemporâneas. Na área da educação, os trabalhos pesquisados mostram uma interlocução com aspectos da matriz de pensamento de Paulo Freire que têm, como crivo crítico, a superação de formas hegemônicas de agir e pensar e, em oposição, propõem, com radicalidade, uma educação eticamente comprometida com a educação libertadora e a humanização dos sujeitos.

As evidências apontam, também, a possibilidade de trabalhar com uma nova lógica na concepção e prática de políticas de currículo, à medida que se altera o movimento que define o currículo “de cima para baixo”, relegando às escolas a aplicação de políticas que são centralmente traçadas, para uma direção que reconhece a escola em seu papel legítimo de conceutora de currículo, no quadro de referência da educação crítica. A questão da autonomia das unidades escolares vem sendo discutida e reinventada, em busca de uma autonomia compartilhada entre a escola e os órgãos centrais da educação.

57

O desenho metodológico dessa investigação tem possibilitado consolidar a experiência de produção de conhecimento em rede, o que lhe confere um aprofundamento horizontal e vertical. Dessa forma, é possível captar tanto a abrangência dos fenômenos estudados como aprofundar a análise dos resultados encontrados.

A constituição da rede de pesquisadores que investiga o pensamento de Paulo Freire na educação brasileira foi um resultado de grande relevância nessa pesquisa. A consolidação dessa rede permitiu que os estudos desenvolvidos em diferentes regiões, norteados todos pela intenção maior da investigação, pudessem ter uma análise mais densa e profunda.

Um portal na web está sendo desenvolvido para a organização e divulgação dos resultados da pesquisa, de modo a permitir a consulta permanente a essa produção e a comunicação entre pesquisadores e gestores públicos.

No desenho dessa pesquisa destaca-se o seminário como momento articulador dos pesquisadores, no qual são tomadas as decisões sobre o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa e se aprofundam as análises sobre os resultados.

Os seminários, como estratégia de construção e desenvolvimento dessa pesquisa em rede, vêm demonstrando a importância e a potencialidade desse desenho que define um “modo de fazer pesquisa” que põe em prática o valor da construção coletiva e os princípios da dialogicidade freireana.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE HISTORICIDADE E REFLEXÕES SOBRE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO SUS

OSVALDO PERALTA BONETTI

IDENTIFICANDO A CAMINHADA

Refletir sobre a institucionalização da Educação Popular em Saúde (EPS), nos demanda resgatar sua historicidade, buscando identificar quem são seus atores e o que intencionam.

Neste sentido, a década de 1960 é um marco na caminhada da educação popular, quando profissionais e estudantes engajados na busca da transformação social aproximam-se da cultura popular. Surgem iniciativas como os movimentos populares de cultura, de educação de base, entre outros, nas quais foi possível compreender a cultura popular como uma forma de luta popular, bem como compreender que este processo levaria à transformação das relações de poder e da vida do país (VASCONCELOS, 2001).

Já a aproximação da educação popular com a saúde somente veio a se edificar na década seguinte, na qual, inspirados nos conceitos da educação popular, sistematizados inicialmente por Paulo Freire, muitos profissionais de saúde articulados ao movimento da educação popular, mobilizados pela luta de

transformação do modelo de saúde então vigente, buscaram implementar formas participativas de relação com a população (VASCONCELOS, 2004).

A sistematização destas experiências em encontros populares veio compor o ideário do que se convencionou chamar de movimento da Reforma Sanitária (STOTZ, *et al*, 2005). Contudo, afirmam que mesmo com o acolhimento dessas contribuições na VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em 1986, o modelo biomédico que está na base do “fosso cultural” entre serviços de saúde e população, afirmado por Vasconcelos (2001), continuou intocado. Ao analisar o processo da Reforma Sanitária e institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS), o autor afirma ainda ter havido um erro estratégico por parte dos sanitaristas ao conquistarem o SUS, por terem se afastado dos movimentos populares. Assim, desde então o processo político se desloca dos movimentos populares para o âmbito das instituições do Estado, por exemplo, os conselhos de saúde (STOTZ, 2004).

60

Desde então, nos seus mais de 40 anos de história, a EPS tem contribuído como referencial para a configuração de novos espaços de participação popular no contexto do SUS (PEDROSA, 2008). Processo alimentado pela constituição de novas redes de movimentos e práticas de EPS em todo país, que se configuram em espaços agregadores, sistematizadores e produtores de conhecimentos, conceitos, visões de mundo, atuando como dispositivos fundamentais¹ para o campo (BONETTI, *et al*, 2011; OLIVEIRA, 2009).

Segundo Gomes e Merhy (2011) muitas das formulações desenvolvidas pela EPS têm sido agregadas em diversas experiências onde se tenta implementar novas perspectivas de fortalecimento e consolidação do SUS.

No que diz respeito à saúde, observa-se que, com a redemocratização do país, a partir de 1980, experiências individuais que atuavam de certa forma clandestinamente, em função do

1 Dentre estes podemos citar a Rede de Educação Popular e Saúde (REDEPOP), a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), o Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da ABRASCO, a Articulação Nacional de Extensão Popular em Saúde (ANEPOP), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), entre outros.

sistema ditatorial, começam a conquistar maior expressão e evidência junto à política de saúde, tornando-se inclusive referência político metodológica de gestões municipais, a exemplo de Recife (2000-2004) e Camaragibe (1996-2004), ambas em Pernambuco e no governo estadual de Miguel Arraes (1994-1998), também em Pernambuco (VASCONCELOS, 2004).

No nível de Governo Federal, o ano de 2003 apresenta-se como um divisor de águas no país, momento em que, fruto de uma grande mobilização dos movimentos sociais, o Partido dos Trabalhadores governa pela primeira vez a Presidência da República com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Nesse período, encontramos a acolhida da EPS no Ministério da Saúde (MS), ao ser criada a Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde em sua estrutura, integrando a nova Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES (BRASIL, 2013). Essa iniciativa apresentou-se como um desdobramento da intencionalidade política do movimento em participar do SUS, expressa em 2002 pelos atores da Rede de Educação Popular em Saúde, por meio de uma carta ao Presidente recém-eleito (REDEPOP, 2003).

61

Uma das estratégias implementadas neste período foi o apoio à constituição da “Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS), como um espaço de interlocução entre os movimentos sociais populares e a gestão do sistema”.

No percurso da institucionalização, merece destaque também, o ano de 2008, no qual a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP/MS) recebeu a reivindicação, por parte dos movimentos e coletivos nacionais de EPS de qualificar a interlocução com os mesmos, ampliando o espaço de construção coletiva e de apoio institucional às experiências de EPS. Dentre os encaminhamentos sugeridos, foi apresentada a proposta de criação de um grupo de trabalho permanente entre a SGEP e os movimentos e coletivos de EPS.

Ao acolhê-la, esta Secretaria propôs a implementação do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS),

posteriormente instituído pela Portaria GM Nº 1.256/09 (BRASIL, 2009), tendo como objetivo principal a formulação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS). Desde então, uma agenda de diálogo tem sido empreendida, confluindo na aprovação em julho de 2012 da Política no Conselho Nacional de Saúde (CNS) e, em maio de 2013, na sua pactuação na Comissão Intergestores Tripartite (CIT).

Cabe destacar que atualmente a institucionalização da EPS extrapola o setor saúde, sendo que, outras áreas também tem buscado fortalecê-la enquanto referencial político-metodológico de suas políticas. No momento presente, o Governo Federal vem promovendo o debate por meio da Secretaria Nacional de Articulação Social da Presidência da República da formulação da Política Nacional de Educação Popular de caráter intersetorial.

IDENTIFICANDO REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A REFLEXÃO SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EPS

62

De acordo com Valla (2005) para os movimentos populares que historicamente vivenciam a educação popular como dispositivo na construção do sentido de suas existências, a mesma traz o pressuposto da integralidade da política. Pois, de maneira geral, lutam no enfrentamento dos múltiplos problemas que aparecem no mundo da vida.

Instigando a importância dos processos instituintes da EPS, Vasconcelos (2004) refere que “não basta alguns saberem fazer, é preciso que o saber seja difundido e generalizado nas instituições de saúde”. O autor aponta que temos condições de superar a fase em que as práticas de saúde mais integradas à lógica de vida da população aconteciam apenas em experiências alternativas pontuais e transitórias.

Assim, podemos inferir que as aspirações de fortalecer a institucionalidade da EPS fazem parte de um processo anterior a 2003 e às próprias experiências governamentais registradas

anteriormente, pois, se apresentam como um processo político contra-hegônico, embasado em uma perspectiva integral da política, a qual não pode furtar-se das oportunidades apresentadas pela conjuntura atual.

Para Gadotti (2013) espera-se hoje da educação popular a “ruptura com seus próprios preconceitos e que não tenha medo, inclusive, de superar-se a si mesma, de renovar-se, refundar-se, fiel ao princípio de buscar respostas para esse novo tempo, aberto a muitas possibilidades de futuro”.

Ao problematizarmos a institucionalização da EPS, enquanto uma política pública do SUS, é importante aprofundarmos a reflexão sobre a relação entre Estado e Sociedade, pois a tensão entre esses espaços configura-se em elemento estruturante para o exercício da sua compreensão. Com este intuito revisitar as formulações de Gramsci, buscando pontos de conexão com a perspectiva freiriana se apresenta um caminho interessante. Neste sentido, identifica-se a centralidade da cultura na práxis política pela transformação do Estado em busca de uma sociedade de todos, onde a liberdade seja, não só um direito, mas uma experiência coletiva (SIMIONATTO, 2012). Cabe destacar que a aposta na possibilidade de transformação do homem, mesmo que este esteja constantemente sendo condicionado pelo meio, é uma questão transversal entre os mesmos.

Para Gramsci (1978) a sociedade civil é um duplo espaço de luta de classes, expressa contradições e ajustes entre frações da classe dominante e, ao mesmo tempo, nela se organizam também as lutas entre as classes. Logo, não há oposição entre Sociedade Civil e Estado em Gramsci, de certa forma há sim, uma unidade na diversidade (BOBBIO, 2002). Concorda, assim, com a concepção freiriana que nunca estabeleceu dicotomia entre os espaços Estado e Sociedade Civil, para a qual é inconcebível pensa-los em polaridades absolutas (HECK e PONTUAL, 2013).

Ao apresentar centralidade na subjetividade em sua “filosofia da práxis”, Gramsci apresenta o conceito de hegemonia cultural,

expondo, sem desmerecer a dimensão econômica, que Marx via como definidora da ordem social, a luta cultural como questão central para as organizações populares (MORROW e TORRES, 2004).

Consta-se, dessa forma, que o poder de uma classe se define, sobretudo, no campo da cultura, sendo que este não depende tanto do controle do aparelho estatal, mas, antes de tudo, de sua capacidade para dirigir intelectual e moralmente o conjunto da sociedade e para gerar “consensos” condizentes aos seus interesses, sendo o controle do Estado apenas consequência.

Ao expor que o poder se estabelece como soberano, hegemônico, não só pela coerção, mas especialmente pelo consentimento voluntário das classes subalternas e dominadas, Gramsci, longe de buscar a culpabilização das classes populares, veio a desnudar as contradições da hegemonia burguesa, abrindo caminho para compreender a ordem social e, fundamentalmente, as possibilidades para transformá-la (MORROW e TORRES, 2004).

64

Logo, o “Estado pode ser assumido pela sociedade civil como finalidade intrínseca de sua ação, entendido como espaço de permanente disputa; pode ainda, conforme a capacidade do processo de construção de hegemonia cultural, ser espaço de promoção da justiça social e econômica” (RECID, 2012).

Referindo-se ao setor da educação, Paludo (2009) afirma que o movimento de educação popular que opta pela via da institucionalização em políticas públicas, deve ser mais amplo do que a política propriamente dita. Para a autora, “a construção da educação popular como política pública acompanha, necessariamente, o avanço da refundação do Estado”, assim, teria que incidir na explicitação das contradições sociais para se inserir na totalidade do social, processo no qual seus atores teriam que ser necessariamente protagonistas. Apresenta-nos assim, a importância do olhar dialético e problematizador sobre os papéis de cada segmento na relação Sociedade/Estado nos processos de institucionalização, a fim de se evitar o aprisionamento da ação política dos movimentos populares que se dedicam a o protagonizar.

Outra referência atual e importante neste contexto é a obra de Boaventura de Sousa Santos que, ao afirmar que vivemos em um mundo de transição paradigmática marcado por perguntas fortes e respostas fracas, propõe a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais como um “imperativo ético” à sociedade atual. Nesse sentido, apresenta-nos construções importantes como a Ecologia dos Saberes, para a qual o saber só existe enquanto diversidade de saberes, sendo que temos a existência e a possibilidade de uma infinita diversidade destes no mundo. Considera uma exigência atual, a identificação e o rompimento de fronteiras para a construção de saberes mais integrais que atendam com mais efetividade os problemas de nosso tempo (2008).

Santos (2008) também defende a ação, mesmo que em um período de incertezas, de respostas fracas, antes que seja demasiado tarde. Logo, *a utopia do presente é o pensamento alternativo de alternativas*, ou seja, não desperdiçarmos a infinidade de alternativas que temos acessíveis a partir da radical incerteza destas.

65

E O QUE SIGNIFICA INSTITUCIONALIZAÇÃO?

Segundo Maltez (2004), citando Burdeau, a institucionalização do poder é a operação jurídica pela qual o poder político se transfere da pessoa dos governantes para uma entidade abstrata - o Estado. Neste sentido a busca da institucionalização seria o deslocamento do poder ou da decisão política sobre determinado fazer do gestor ou governante, para a Política que seria uma representação do Estado. Essa conceituação no leva a apostar que com a institucionalização da PNEPS-SUS, a decisão de implementar ou não ações de EPS, não estará mais dependente apenas da vontade do gestor, pois, por ter sofrido todo um processo de consenso e negociação para sua aprovação, sendo que demandou processo democrático, instituiu uma vontade coletiva junto ao arcabouço do Estado.

Considerando a dialogicidade entre o que é instituído e o que é instituinte, a institucionalização é aquilo que torna perene

alguma coisa até então periférica, tornando-se acessível de forma universal, garantindo-lhe legitimidade. Ou seja, aquilo que o Estado brasileiro por meio do SUS, das Secretarias de Saúde, do MS, das Universidades Públicas e demais instituições incorpora no seu conjunto de regras, princípios, costumes e normativas legais.

Contudo, a dimensão de parceira entre Estado e Sociedade Civil demandada na implementação da PNEPS-SUS, expõe que esta será constantemente avaliada, podendo haver rupturas em seu processo de implementação. Ao ser institucionalizada uma Política de EPS em um setor específico, possivelmente acabará por imputar uma responsabilidade ao Estado, conferindo legitimidade à educação popular nos demais setores das políticas de direito, configurando-se assim, em um processo intersetorial.

Nesse percurso de análise, importa fazer a leitura de *qual Estado estamos falando*. Não é difícil de identificar que o Estado Brasileiro ainda apresenta características autoritárias, elitistas e uma postura permanente em busca da legitimidade na sua relação com a sociedade. Neste sentido, entende-se que, embora haja um governo que apresenta comprometimento com as questões sociais, ainda não conseguimos reconfigurar o Estado de modo geral, a cultura arraigada nas suas múltiplas instituições ainda não foi plenamente transformada.

A análise dos três últimos governos, nos mostra grandes conquistas em relação à consolidação da democracia e mobilidade social, com melhoria de vida da população mais pobre. Segundo o último Relatório do Programa das Nações Unidas o Brasil está entre os 15 países que mais conseguiram aumentar o IDH entre 1990 e 2012, alto desempenho em desenvolvimento humano fruto do que o relatório aponta como políticas “certas” (PNUD, 2013).

Contudo, novas questões e desafios se colocam. Sader (2009), ainda atual, ao se interrogar sobre qual a natureza dos governos Lula, aponta que não decifrar o enigma do seu significado teria levado a direita a reiteradas derrotas, assim como a esquerda a ser incapaz de se desenvolver, frear o processo de despolitização

em curso e se posicionar de maneira correta diante da polarização política e social que vive o Brasil.

Concordando com a afirmativa, Pochmann (2012) refere que as pessoas que melhoraram de renda e emprego são orientadas pelo mercado, favoráveis ao crescimento, mas extremamente conservadoras em valores, favoráveis a pena de morte, por exemplo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise da institucionalização da PNEPS-SUS nos leva a afirmar que o conjunto de saberes, práticas e lutas oriundas do campo popular são elementos que servem de inspiração e referência para os processos de construção da EPS junto à gestão do SUS. Ademais, as práticas e movimentos de EPS configuram saberes que vão muito além das questões locais, ou das áreas temáticas onde se concentram. São capazes não apenas de reivindicar, mas também de propor caminhos inovadores com consistência, qualidade e pertinência ao arcabouço do SUS, de modo a gerar dispositivos e novos marcos institucionais suficientes para fazer avançar seu processo de consolidação, especialmente em relação à sua apropriação por parte da população.

Identifica-se que a institucionalização da EPS requer processo dialógico, construção compartilhada, respeito ao acúmulo popular, reafirmando sua historicidade, reconhecendo os pequenos passos e os movimentos das forças sociais em busca do controle de seu próprio destino. Logo, não pode ser compreendida como um fim em si mesma, mas como uma construção que deve ser paulatina, respeitando os “tempos”, as diferenças entre o caminhar dos movimentos e da gestão.

A institucionalização da EPS não é um fato novo, sendo que atores do campo da EPS vem construindo processos instituintes em muitos espaços do Sistema, seja nos serviços, instituições de ensino e até mesmo em experiências em gestões municipais. Nesses, a EPS se organiza construindo diálogos com espaços da

sociedade conquistando os aparelhos privados de hegemonia ou contra-hegemonia. É nova, por outro lado, a iniciativa de incorporar a EPS, com seus princípios e práticas, como política pública em nível nacional e inserção transversal em várias outras políticas, especialmente na atenção, na gestão, na formação e na participação popular.

Os referenciais visitados indicam a compreensão da importância de “ocupar” o lugar do Estado, disputando-o no sentido de termos políticas que contemplem o saber popular dentre as alternativas para superação das iniquidades e efetivação do direito à saúde. Assim, a institucionalização pode ser percebida como um processo “molhado de ideologia” que busca a conquista de uma ação política mais integral. Porém, não pode ser resumida apenas à perspectiva formal, e sim, fundamentalmente pela legitimidade do seu processo histórico de transformação cultural na saúde.

68

A implementação da PNEPS-SUS apresenta potencial para a conquista de uma nova cultura política no SUS, ampliando a democracia participativa, mais identificada e respeitosa com a diversidade da cultura popular brasileira. Construção já em curso no campo das práticas de EPS, mas que agora poderá ser capilarizada, ou seja, possibilitar o alcance aos princípios, valores e “jeitos de fazer” da EPS na vida cotidiana das pessoas. Para esta conquista, é evidente a necessidade de maior investimento público em processos formativos e comunicativos que propiciem aos atores implicados com a implementação da Política, um processo dialógico e pedagógico de fato, promotor de uma rede de interlocutores capazes de contribuir com a sua descentralização junto aos estados e municípios.

A PNEPS-SUS se apresenta como fertilizante para a busca do fortalecimento e efetivação de um projeto popular de saúde, explicitando a necessidade de transformar o Estado vigente que determina o modo de fazer saúde. Sua institucionalização se apresenta como uma medida de reparação do Estado brasileiro aos saberes e práticas populares e seus agentes, sendo que foram determinantes

para a formulação do projeto da Reforma Sanitária, porém, acabaram sendo alijados do processo de implementação do SUS.

Atualmente, embora vivenciemos governos comprometidos com o popular, o Estado brasileiro ainda é condicionado pelas elites, fato que encontra grande expressão no setor saúde. Ainda nos deparamos com posturas corporativistas em determinadas categorias profissionais que hegemonizam o poder; com uma indústria farmacêutica detentora de poder capaz de definir condutas e posturas ao cuidado; com subfinanciamento do SUS e a existência de planos privados de saúde sendo financiados pelo poder público, por meio dos impostos pagos pela população, para citar alguns exemplos. Estas e outras questões estruturais também precisam poluir a reflexão acadêmica do campo da EPS, ou seja, que as relações de poder instituídas no setor sejam cada vez mais desnudadas e problematizadas a fim de que transformações substanciais aconteçam fortalecendo a luta cultural expressa pelo campo.

Em meio aos muitos desafios, riscos e potencialidades, fica explícita a necessária coragem para esta “aposta”, como também, o desejo de não perdermos a capacidade de indignação, de que não nos conformemos com a conquista de nosso “pedaço de sistema”, mas que continuemos partilhando e lutando por um sistema público de saúde de todos os brasileiros.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E ENGAJAMENTO DE PROSTITUTAS NA LUTA POR DIREITOS

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA

Ao longo desse artigo apresenta-se o panorama da constituição de associações compostas por mulheres prostitutas com intenção de reivindicar seus direitos. Os interesses prementes defendidos por tais associações são: direito a uma vida sem violência, à saúde, à educação e ao reconhecimento de sua profissão. As negociações em torno da efetivação dessas demandas refletem distintas forças coexistentes no interior da sociedade civil, bem como a ambiguidade que marca tanto a compreensão do termo prostituição quanto a concepção de participação popular.

Em consonância com algumas pessoas que se ocupam dessa atividade, a corrente feminista transnacional percebe a prostituição como ocupação, isto é, como uma forma de trabalho sexual - posto que a prestação voluntária de serviços sexuais seja compreendida como modo de inserção socioeconômica. Por outro lado, a corrente feminista abolicionista considera a prestação de serviços sexuais como uma atividade incompatível com a dignidade humana, sendo percebida como a pior forma de exploração do

homem sobre a mulher, portanto, é negada a possibilidade de exercício voluntário da prostituição, entendendo que as mulheres são coagidas por homens a ingressar ou mesmo permanecer nessa atividade. Essas diferentes compreensões acerca da prática da prostituição têm reflexos na formulação e execução de políticas que regulam o cotidiano de mulheres que se ocupam dessa atividade (KEMPADOO, 2005; PISCITELI, 2004, 2005).

Por sua vez, o conceito de participação popular engloba, justamente, essas múltiplas percepções e ações protagonizadas por diferentes forças sociais visando a influenciar a formulação, execução, fiscalização e avaliação de políticas públicas e serviços básicos nas áreas de saúde, educação, habitação, dentre outras. O termo participação popular afirma a capacidade que integrantes de classes populares possuem de se reconhecerem enquanto sujeitos capazes de conduzir sua própria vida. Tal reconhecimento se constrói no processo de luta cotidiana por direitos negados aos grupos populares e implica no engajamento dos mesmos na transformação da realidade. Destarte, coloca-se em questionamento a ideia de Estado 'provedor' indicando que não é mais possível confiar somente a ele a tarefa de solucionar os problemas sociais. Conceber a participação popular na transformação da realidade reflete uma opção política nutrida por pessoas que se contrapõem à concepção de sociedade "onde quem tem estudo e recursos aponta o caminho 'correto' para as classes populares" (VALLA, 1998, p.8).

No entanto, mesmo entre aqueles que se contrapõem a essa concepção de sociedade, a compreensão de participação popular pode apresentar distintas nuances, uma vez que, conforme alertamos Valla (1998), a tradição autoritária da América Latina e Brasil acaba por influenciar não só os grupos conservadores, mas também os grupos progressistas. Sendo assim, muitos dos trabalhos realizados entre integrantes de classes populares e mediadores – sejam eles educadores, profissionais de saúde, membros de ONG, representantes de igrejas, etc - são efetivados não por meio do

diálogo, mas pelo controle e desejo dos mediadores de impor sua maneira própria de conceber a sociedade aos grupos populares.

Essa dificuldade de estabelecer um diálogo entre mediadores e membros de grupos populares potencializa-se quando o que está em pauta é a prática da prostituição, haja vista a falta de consenso quanto à compreensão desse termo. Por meio da descrição do processo de organização de mulheres que exercem prostituição e de sua trajetória de participação social, almeja-se descortinar estratégias executadas por essas mulheres com intuito de defender seus interesses, reivindicações e maneiras de perceber e avaliar a realidade vivida, constituindo dessa forma sua autodeterminação.

A ORGANIZAÇÃO DE PROSTITUTAS NO BRASIL

As motivações que impulsionaram a organização de prostitutas, no Brasil, remontam aos anos de 1979, quando se deu o planejamento e execução de uma manifestação na chamada “Boca do Lixo” - área de prostituição localizada na cidade de São Paulo/SP. Na ocasião, prostitutas e travestis organizaram-se para denunciar os maus-tratos sofridos por determinação do, então, delegado Wilson Richetti. A onda de violência voltada a pessoas que prestavam serviços sexuais na região culminou nas mortes de uma travesti e uma mulher grávida. Com intuito de manifestar repúdio a esses atos, prostitutas, travestis e demais pessoas que reprovavam essa violência realizaram uma passeata no centro de São Paulo. Com a repercussão dessa passeata o governo do Estado resolveu afastar o delegado supracitado. A respeito dessa manifestação, Gabriela Leite¹ diz:

73

Na passeata percebi que, se nós conseguíamos realizar aquilo com o centro de São Paulo, é porque dava para fazer outras coisas mais. No auge da excitação com a passeata, algumas perguntas brotaram na minha cabeça: “Por que nós não nos organizamos de uma maneira mais permanente?” “Por que a gente não se organiza

1 Fundadora da ONG Davida e da grife DASPU, Gabriela exerceu prostituição na Boca do Lixo (em São Paulo) e na Vila Mimosa (Rio de Janeiro), cursou sociologia na USP (na década de 1970) e tornou-se uma das lideranças dos movimentos brasileiros de organização das prostitutas na luta por seus direitos.

contra a violência policial?” Comecei a ver nisso um trabalho político seriíssimo, concreto, que faz parte do dia-a-dia da prostituição (LEITE, 1992, p.86).

A percepção de que o cotidiano da prostituição é marcado por questões políticas impulsionou Gabriela Leite a se engajar na promoção do movimento de organização de prostitutas brasileiras. O estopim da organização dessas mulheres foi o desejo de denunciar a violência policial a que eram submetidas, culminando na realização da passeata em São Paulo que ecoou nos meios de comunicação dando visibilidade a suas reivindicações. Essa experiência foi fundamental para a realização do primeiro Encontro Nacional de Prostitutas, o qual foi articulado por Gabriela Leite e realizado em 1987, na cidade do Rio de Janeiro, com apoio de diversas pessoas da sociedade civil como artistas, advogados, jornalistas, dentre outros.

74

Um desdobramento desse encontro foi a formulação da Rede Brasileira de Prostitutas cujos objetivos consistem em promover articulação política e a organização do movimento de prostitutas, o fortalecimento da identidade profissional da categoria, a melhoria da qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania, além de procurar reduzir o estigma e a discriminação voltados a pessoas que exercem prostituição (BRASIL, 2002). Essa rede é composta por associações localizadas em diferentes regiões do país, dentre elas destacam-se, na região Sudeste, a ONG *Davida – Prostituição, Direitos Civis, Saúde* (Rio de Janeiro/RJ), a ONG *Vitória Régia* (Ribeirão Preto/SP) e a *APROSMIG - Associação das Prostitutas Minas Gerais* (Belo Horizonte/MG), na região Sul, o *NEP – Núcleo de Estudos da Prostituição* (Porto Alegre/RS), no Nordeste, a *APROS-PB – Associação de Prostitutas da Paraíba* (João Pessoa/PB), o *CIPMAC – Centro de Informativo de Prevenção, Mobilização e Aconselhamento aos Profissionais do Sexo* (Campina Grande/PB) e a *APPS – Associação Pernambucana das Profissionais do Sexo* (Recife/PE), já na região norte, existem a *AMPSAP – Associação de*

Mulheres Profissionais do Sexo do Estado do Amapá e o GEMPAC – Grupo de Mulheres Prostitutas do Estado do Pará, e no Centro-oeste, o DASSC – Dignidade, Ação, Saúde, Sexualidade e Cidadania, Corumbá/MS.

A organização de prostitutas vem se consolidando por meio da formação de associações e da execução de ações pautadas na compreensão partilhada por mulheres (prostitutas e aliadas) e outras pessoas (homens, travestis, transexuais) que entendem que o exercício da prostituição é atravessado por temas como economia, sexualidade, migração, racismo e colonialismo. De tal forma que as questões envolvidas à prostituição e sua complexidade não concernem apenas às prostitutas, mas a sociedade como um todo (OSBORNE, 1991). Destarte, a consolidação de distintas associações de prostitutas corrobora uma nova maneira de perceber a prostituição, se antes era retratada apenas como assunto das colunas policiais, essa prática passa a ser noticiada também como questão social e política (MORAES, 1995).

A visibilidade alcançada com as ações implementadas pelas diferentes associações configura-se como motivação para o engajamento de prostitutas numa luta permanente por direitos que, historicamente, lhes foram e ainda são negados. Se no início do movimento de organização, as reivindicações estavam focadas na denúncia dos maus tratos sofridos e na busca por uma vida livre de violência, posteriormente, essas mulheres passam a reivindicar outros direitos como saúde, educação e profissionalização forjando espaços de participação popular (SOUSA, 2012).

No final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, representantes de associações de prostitutas e do movimento gay participaram ativamente da formulação e execução de projetos ligados à Coordenação Nacional de DST-Aids do Ministério da Saúde. Dentre eles, destaca-se o Projeto Previna que se apresentou como primeira ação voltada especificamente a pessoas trabalhadoras do sexo, no qual eram previstas estratégias de prevenção a infecções sexualmente transmissíveis e ao HIV

dirigidas a prostitutas, michês, travestis, presidiários e usuários de drogas. O Projeto Previna consistia na capacitação de integrantes de ONG, associações de prostitutas e coordenações estaduais e municipais de DST/Aids com utilização de materiais informativos e distribuição de preservativos, na intenção de formar agentes multiplicadores aptos ao desenvolvimento de intervenções de prevenção face-a-face com prostitutas (BRASIL, 2002).

O programa brasileiro de combate as DST/Aids tornou-se referência mundial, pois a participação de prostitutas e homossexuais possibilitou um deslocamento do foco da ideia de promiscuidade para a questão das fantasias sexuais, isto é, em vez de associar a transmissão do vírus HIV aos membros dos chamados “grupos de risco”², as ações de prevenção se voltaram para as múltiplas fantasias sexuais recorrentes na cultura brasileira, as quais foram listadas com intenção de criar estratégias viáveis a fim de promover o uso do preservativo nas diferentes situações de realização de tais fantasias.

76

Todavia, ao avaliar os resultados de sua participação nos espaços de formulação de políticas públicas de saúde, representantes de associações de prostitutas também apontam alguns aspectos negativos para a sua organização e autodeterminação. Um exemplo consiste na constatação de que as prostitutas continuam sendo percebidas como público-alvo dos projetos de saúde e não como protagonistas. O processo de capacitação de agentes multiplicadores contribuiu para essa compreensão à medida que ao formarem-se como multiplicadoras, muitas mulheres deixaram de se identificar como prostitutas passando a se perceber como agentes de saúde e, ao se reconhecerem numa nova categoria profissional, aquelas que antes eram vistas como companheiras de trabalho passam a ser identificadas como público-alvo de projetos (BRASIL, 2002).

Como resultado dessa avaliação, prostitutas organizadas compreenderam que sua atuação não poderia se restringir a ocupar

2 Prestadores de serviços sexuais, homossexuais e usuários de drogas que eram assim considerados por adotarem comportamentos tidos como arriscados, tais como manter relações sexuais com diversos parceiros ou compartilhar seringa.

espaços de formulação de políticas e ações de saúde, reconhecendo a necessidade de criar e executar inúmeras iniciativas ligadas à cultura e à moda que refutam de vez o discurso vitimizador, instituindo no espaço público a concepção de prostituição pautada pela escolha e não pelas vicissitudes da vida (SIMÕES, 2010). Dessa forma, em agosto de 2011, associações ligadas a Rede Brasileira de Prostitutas tomaram a decisão de não mais participar de editais do Ministério da Saúde que oferecem recursos a projetos voltados ao combate a Aids e doenças sexualmente transmissíveis. Essa foi uma estratégia política para demonstrar ao Estado brasileiro que além da dimensão da saúde, o cotidiano das prostitutas é marcado por outros temas de interesse, dentre eles destaca-se o reconhecimento de sua profissão (LENZ, 2011).

Essa decisão política desvela que as prostitutas organizadas visam a localizar a discussão da prostituição no campo da cidadania enfatizando que a atividade exercida por elas alude a direitos sexuais e trabalhistas. Destarte, as associações da categoria defendem a formalização das relações de trabalho na prostituição, pois entendem que há distinção entre exploração sexual e prestação voluntária de serviços sexuais. Além disso, apontam que a falta de reconhecimento da condição de trabalhadora tende a favorecer a manutenção de situações de exploração em contextos prostitucionais (SOUSA, 2012).

A tendência em perceber a prostituta como vítima e a prática da prostituição como sinônimo de exploração sexual não se dá por acaso, mas é resultado da permanente veiculação de estereótipos, em diferentes meios de comunicação, que visam a cristalizar essa compreensão, negando assim a possibilidade do exercício voluntário dessa atividade. Ratificando essa assertiva, Olivar (2011) ressalta que a dificuldade para reconhecer a prostituição como atividade trabalhista é fruto de uma adesão ao discurso da “comunidade internacional” estruturado numa concepção estanque, na qual a prostituição é tida como atividade homogênea, sendo associada à miséria econômica, à violência

contra as mulheres e ao crime. Certamente, com base nesse pano de fundo, não é difícil concluir que a pessoa que se ocupa dessa atividade só o faz porque se encontra desesperada e angustiada.

Ao negar à prostituta a condição de trabalhadora nega-se também a possibilidade de reconhecê-la como membro detentor de pleno direito na sociedade. Posto que, como bem destaca Juliano (2004), na sociedade moderna e laica, o processo de valorização e a ética individual se afastaram do âmbito religioso e voltaram-se ao âmbito laboral, dessa forma o que concede valor a uma pessoa é sua condição de trabalhadora. Cientes dessa valorização pelo trabalho, prostitutas têm defendido a prostituição como forma de trabalho sexual.

Como resultado do diálogo entre associações de prostitutas e a Coordenação Nacional de DST - Aids do Ministério da Saúde, em 2002, foi lançada a campanha intitulada *Sem vergonha, garota. Você tem profissão*, cujo foco era desenvolver a autoestima e cidadania da prostituta como forma de mobilizá-las para a promoção da saúde. O título dessa campanha reflete uma aparente aceitação por parte de setores do governo no sentido do reconhecimento da atividade exercida por prostitutas como profissão. Tanto que nesse mesmo ano, as prostitutas efetivaram uma conquista importante nesse sentido, ao conseguirem a inclusão do descritor “profissional do sexo” na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério de Trabalho e Emprego, caracterizando a prestação voluntária de serviços sexuais como uma ocupação.

A busca por direitos implementada por grupos populares comumente é marcada por tensões e conflitos, e no caso das lutas protagonizadas por prostitutas isso não é diferente. Frente às reivindicações dessas mulheres apresenta-se a reação conservadora e moralista que refuta as iniciativas que visam a problematizar a demanda pelo reconhecimento da prostituição como profissão. Essa reação conservadora pode ser observada na maneira como foram encaminhados e analisados os projetos de lei propostos com intenção de regulamentar a atividade exercida pela prostituta.

O primeiro deles foi proposto, em 2003, pelo então deputado federal Fernando Gabeira. O projeto de lei no 98/2003 dispunha sobre a exigibilidade de pagamento por serviços de natureza sexual e propunha a supressão dos artigos 228 (favorecimento à prostituição), 229 (manter casa de prostituição) e 231 (rufianismo) do Código Penal Brasileiro, tendo em vista a ambiguidade legal deste documento. Se no Brasil não é crime a prática da prostituição, o projeto de lei questionava por que criminalizar quem favorecia essa atividade. Essa proposta configurou-se como inovadora, uma vez que permitiu analisar o fenômeno da prostituição como ocupação a ser regulamentada e não mais como “mal necessário”, conotação presente nas políticas do início do século 20, que visavam a segregar espacialmente e a controlar - por meio de agentes policiais e de saúde- as pessoas que exerciam prostituição.

No entanto, o projeto de lei no 98 sofreu profundas alterações durante tramitação. Reações conservadoras se fizeram presentes no encaminhamento do referido projeto de lei, visando a negar a consagração da relação contratual entre prostitutas e clientes. Após ser arquivado, em 2005, o projeto de lei passa a ter Antônio Carlos Magalhães Neto como relator, que rejeita o mérito do projeto, destacando que a prostituição não deve merecer tratamento legal à luz do Direito Civil. De acordo com Neto (2010, p. 9), “o que falta são políticas públicas voltadas à geração de emprego, para que as jovens do nosso País [...] possam desempenhar atividades produtivas e socialmente justas, livrando-se da praga da prostituição”. O projeto foi arquivado novamente, e só voltou a ser discutido na Câmara em abril de 2007, mediante solicitação do deputado Fernando Gabeira. Após ser analisado por um grupo composto por treze parlamentares de diferentes filiações partidárias, o projeto de lei no 98/2003 foi rejeitado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, que acolheu o parecer do relator deputado Antônio Carlos Magalhães Neto contrário à proposta.

Já, em 2012, é apresentado um segundo projeto de lei com intuito de regulamentar a prostituição. A partir do diálogo com

representantes da ONG Davida, o deputado Jean Wyllys propôs o projeto de lei no 4211/2012 - batizado pelo próprio proponente como projeto Gabriela Leite - que visa a regulamentar a atividade de profissionais do sexo e a exigir juridicamente o pagamento pela prestação de serviços de natureza sexual a quem os contrata. Diferentemente do projeto apresentado anteriormente propõe-se não a supressão dos artigos 228, 229, 230 e 231 do Código Penal, mas sim alterações em sua redação com intenção de marcar a distinção entre prostituição e exploração sexual³.

Em consonância com o pensamento exposto por diferentes associações de prostitutas, o projeto de lei aponta que o reconhecimento da profissão exercida por prostitutas caracteriza-se como modo eficaz de potencializar o acesso a direitos e de combater a exploração sexual, ao passo que favorecerá a fiscalização e controle do Estado, minimizando a corrupção de policiais e a cobrança de propina⁴ em troca de silêncio sobre o funcionamento de casas de prostituição. Conforme redação do projeto:

80

Impor a marginalização do segmento da sociedade que lida com o comércio do sexo é permitir que a exploração sexual aconteça, pois atualmente não há distinção entre a prostituição e a exploração sexual, sendo ambos marginalizados e não fiscalizados pelas autoridades competentes. Enfrentar esse mal significa regulamentar a prática de prostituição e tipificar a exploração sexual para que esta sim seja punida e prevenida (WYLLYS, 2012, p.3).

Além disso, o referido projeto de lei prevê também aos profissionais do sexo a aposentadoria especial de 25 anos. Atualmente, o projeto de lei tramita na Câmara dos Deputados, aguardando parecer da Comissão de Direitos Humanos e Minorias,

³ De acordo com redação do projeto de lei, considera-se profissional do sexo toda pessoa maior de 18 anos que exerça voluntariamente prostituição e apontam-se como formas de exploração sexual: I- apropriação total ou maior que 50% do rendimento de prestação de serviço sexual por terceiro; II- o não pagamento pelo serviço sexual contratado; III- forçar alguém a praticar prostituição mediante grave ameaça ou violência (WYLLYS, 2012).

⁴ Tendo em vista a ambiguidade legal que tolera a prática da prostituição, mas tipifica como crime a manutenção de casas de prostituição, no Brasil, é comum a cobrança de propina por parte de policiais em troca de silêncio permitindo, dessa forma, o funcionamento clandestino desses estabelecimentos.

e terá como relator o deputado pastor Eurico designado pelo deputado Marco Feliciano – presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara.

A designação de um pastor para ser relator de um projeto que trata da regulamentação da prostituição como profissão indica que, mais uma vez, o atendimento das demandas da categoria pode ser barrado por questões de ordem moral que aludem ao modo negativo e preconceituoso por qual a prostituta é percebida socialmente.

Outro fato que corrobora essa percepção de que as prostitutas continuam sendo percebidas pela ótica da reprovação moral em vez de serem reconhecidas como sujeitos de direitos foi o polêmico veto de Alexandre Padilha, então ministro da Saúde, a um cartaz da campanha “Sem vergonha, garota” organizada em junho de 2013 pelo Departamento de DST/Aids em parceria com associações de prostitutas para celebrar o 2 de junho - Dia Internacional da Prostituta. O material da campanha era composto por vídeos produzidos por prostitutas e cartazes com imagens e frases de mulheres que atuam como lideranças de associações da categoria, em diferentes estados brasileiros, com intenção de afirmarem seu protagonismo, uma vez que elas considerem o protagonismo e a autoestima como elementos essenciais para a negociação do uso do preservativo seja com a clientela ou com suas parcerias afetivas. A frase “Sou feliz sendo prostituta”, proferida pela liderança do Rio Grande do Sul, foi criticada pela bancada evangélica, após ser veiculada no site do Ministério da Saúde e, posteriormente, vetada por Alexandre Padilha, culminando na retirada do material da página do Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis e na exoneração de Dirceu Greco, então diretor do referido Departamento.

Cientes de que continuam a ser percebidas como público alvo de projetos de saúde ou, ainda, como vetor de doença sexualmente transmissível, as mulheres que tomam parte de diferentes associações de prostitutas têm centrado seus esforços e mobilização no sentido de desenvolver atividades educativas e culturais com intuito de promover a autoestima da prostituta,

favorecendo processos de autoconfiança e organização da categoria. Por meio da organização, essas mulheres vêm refutando abordagens teóricas que insistem em retratá-las como vítima e não como protagonistas dotadas de agência.

A fim de marcar a posição de sujeito de direitos e sua afirmar sua agência, as diversas associações da categoria têm realizado ações com intenção de questionar estereótipos e preconceitos propagados acerca da prática da prostituição e das pessoas que a exercem. Como exemplos dessas ações destacam-se, dentre outras, a elaboração do Jornal Beijo da Rua⁵ - que veicula o pensamento das prostitutas organizadas e dá visibilidade a suas atividades, a criação da grife Daspu e a organização de desfiles de moda – um exemplo de projeto autossustentável gerido por prostitutas que permite captação de renda para seus projetos - ambas organizadas pela ONG Davida, no Rio de Janeiro.

82

Outra ação que visa a combater o preconceito contra a prostituição e permitir a integração entre prostitutas e outros atores sociais é a realização da Corrida da Calcinha⁶ organizada pela APROS-PB que consiste num evento cultural iniciado por corrida cuja largada ocorre na rua da Areia (conhecida zona de prostituição da cidade de João Pessoa/PB), onde as pessoas correm com uma calcinha na cabeça. No decorrer do dia, são realizadas diversas atividades culturais: shows, leitura de poesia, cinema de rua, tenda e oficinas de beleza, etc.

Outro exemplo que visa a promover a cidadania e autoestima da prostituta são as ações desenvolvidas pela APROSMIG, tais como o concurso Miss Prostituta realizado desde 2012, com objetivo de problematizar o preconceito que recai sobre a mulher prostituta, ou ainda o curso de língua inglesa oferecido às prostitutas da região de Belo Horizonte, em 2013, para que as mesmas ampliassem as condições de negociação com clientes estrangeiros que viajaram para o Brasil no contexto das atividades da Copa do Mundo de 2014.

⁵ Jornal idealizado em 1987 no I Encontro Nacional de Prostitutas com intuito de veicular informações sobre a categoria. Para mais informações acessar: www.beijodarua.com.br

⁶ Corrida organizada com intenção de combater o preconceito voltado às prostitutas, cuja largada ocorre na Rua da Areia (João Pessoa/PB) e os participantes utilizam calcinha na cabeça.

A consolidação do Centro Informativo de Prevenção, Mobilização e Aconselhamento aos Profissionais do Sexo (CIPMAC) como ponto de cultura e a realização de cursos e oficinas de informática, de pintura, de maquiagem, dentre outras, para prostitutas, travestis, michês e seus familiares. Cabe ressaltar, conforme depoimento da coordenadora do Centro, que essa proposta não tem intenção de retirar essas pessoas da atividade, mas sim gerar renda alternativa para os profissionais do sexo nos momentos em que a demanda por serviços sexuais é baixa na cidade de Campina Grande/PB.

Esses são alguns exemplos de atividades culturais e educativas promovidas por associações de prostitutas com intenção de fomentar a autoestima dessas mulheres e educar a sociedade para o desenvolvimento de uma nova postura e novos valores frente à prática da prostituição.

CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFERENTES FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

83

O histórico de organização de prostitutas revela seus modos de pensar a realidade e encaminhar os problemas e desafios percebidos, com a descrição dessa trajetória de organização buscou-se evidenciar o protagonismo e engajamento dessas mulheres na busca pela efetivação de seus direitos, bem como descortinar suas diferentes formas de participação. Conforme destaca Valla (1998, 1990) a formulação de políticas públicas, a integração de grupos “marginalizados” e o apoio social configuram-se como formas recorrentes de se pensar a participação popular. Para consolidar seu movimento de organização, prostitutas brasileiras lançaram mão dessas distintas formas de participação.

Com a abertura política e consolidação da Rede Brasileira de Prostitutas, na década de 1990, nota-se crescente participação de representantes desse segmento social na formulação, execução e avaliação das políticas públicas, notadamente junto aos programas de prevenção a DST/Aids implementados pelo Ministério da Saúde,

tais como o Projeto Previna, a Campanha *Sem vergonha, garota. Você tem profissão*, entre outros.

No entanto, para além da participação protagonizada por prostitutas em espaços de decisão e formulação de políticas públicas, observa-se que essas mulheres vêm sendo alvo de distintas ações que visam a “integrá-las” socialmente. Diferentes instituições oferecem cursos de curta duração (como artesanato, culinária e outros) com intuito de possibilitar a essas mulheres a geração de uma fonte de renda alternativa na intenção de que elas abandonem a vida na prostituição. A proposta de integração de grupos “marginalizados” parte do entendimento de que a sociedade é sadia e os seres que se encontram às suas margens estão nesse lugar porque apresentam atributos indesejáveis – pobreza, ignorância, sexualidades dissidentes⁷, etc. Assim, atribui-se aos excluídos a culpa por sua exclusão e daí a necessidade de pensar em ações para reintegrá-los à sociedade, em vez de ações voltadas a transformar as estruturas sociais.

84

As associações de prostitutas ligadas a Rede Brasileira de Prostitutas têm assumido uma postura crítica frente a essas ações de integração social, denunciando que as mesmas reforçam a vitimização da prostituta em vez de favorecer o desenvolvimento da autonomia e exercício da cidadania dessas mulheres. O pressuposto de que a prostituta é uma “coitadinha” que “caiu nessa vida” por falta de opções e que ela pode se (re)integrar socialmente após participar de um curso de curta duração que lhe capacite a fazer outras atividades indica uma visão preconcebida, na qual as pessoas que se ocupam do trabalho sexual não sabem desenvolver outras atividades além de prestar serviços sexuais e por isso se ocupam dessa atividade. Nesse entendimento, nega-se a possibilidade da prostituta ter optado por prestar serviços sexuais e ratifica-se a compreensão de que a sociedade não precisa ser transformada, o preconceito voltado às prostitutas não precisa ser problematizado, pois são as prostitutas que devem modificar suas formas de viver,

⁷ O termo sexualidades dissidentes é empregado para referenciar práticas sexuais que são alvo de estranhamento e/ou reprovação por não corresponderem às práticas tidas como aceitáveis no processo de normatização e naturalização da sexualidade (FIGARI; DÍAZ-BENITEZ, 2009).

adequando-se aos valores morais vigentes e abandonando a prática da prostituição, a fim de que sejam aceitas socialmente.

Em contraposição a essas ações que visam a integrá-las socialmente, mulheres prostitutas vêm desenvolvendo distintas ações culturais e educativas com intuito de problematizar o preconceito que recai sobre as pessoas que prestam serviços sexuais. Por meio de diferentes atividades como organização de jornais, eventos artísticos (saraus, peças de teatro, desfiles de moda, etc), essas mulheres refutam a posição de vítima e afirmam a condição da prostituta como sujeito de direitos e deveres. A promoção dessas ações educativas e culturais pelas prostitutas pode ser considerada como uma forma de apoio social, pois conforme define Valla (1999) apoio social configura-se como qualquer informação e/ou auxílio material oferecidos por grupos ou pessoas com intenção de gerar efeitos emocionais e comportamentos positivos tanto para quem oferece o apoio como para quem o recebe, permitindo a ambos que tenham sentido de controle sobre suas vidas.

Essa forma de apoio social e participação por meio da implementação de ações educativas é resultado de uma avaliação rigorosa formulada pelas prostitutas, após analisarem os resultados alcançados com sua participação nos espaços de formulação e execução de políticas públicas, notadamente, junto ao Ministério da Saúde. Se por um lado, as prostitutas identificam conquistas resultantes desse processo, como por exemplo, a inclusão do descritor 'profissional do sexo' na CBO e a formulação de projetos de lei que visam a regulamentar o ofício da prostituta; por outro, também identificam aspectos negativos, como exemplo, pode-se apontar a cristalização da percepção de que prostitutas/prostituição é um tema específico de área de saúde o que pode ser depreendido pela dificuldade que essas mulheres enfrentam para dialogar com outros setores do Governo, tais como a Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria de Políticas para Mulheres, o Ministério da Cultura ou o Ministério do Trabalho e Emprego.

Ratificando essa compreensão, Gabriela Leite (apud LENZ, 2012,

s/p) denunciou que as prostitutas estão “confinadas” na saúde, as únicas políticas públicas que consideram as prostitutas são aquelas voltadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e Aids. Ela afirma que a saúde pública voltou a perceber a prostituta “apenas como um corpo, e da cintura para baixo”. Essa percepção tem reflexos negativos em suas vidas, pois alimenta o estereótipo de que a prostituta é um vetor de doenças e deixa em segundo plano a discussão sobre direitos humanos que é considerada por elas como fundamental nos trabalhos no campo da saúde.

Refutando essa percepção fragmentada que reduz a prostituta a sua genitália, essas mulheres têm desenvolvido diferentes ações educativas com intenção de promover sua autoestima, favorecendo assim o engajamento na luta por seus direitos. Por meio do apoio social consolidado pelas diferentes ações desenvolvidas por associações da categoria, prostitutas almejam promover a percepção de que o ingresso na prática da prostituição não é resultado das vicissitudes da vida, mas fruto de uma opção. Certamente, que a opção de cada sujeito está condicionada ao leque de oportunidades que lhe foi apresentado e que o mesmo sofre alterações de acordo com gênero, faixa etária, classe social, etnia/raça e situacionalidade de cada indivíduo. No entanto, cabe ressaltar que a desigualdade de oportunidades resulta em certos condicionamentos sociais, mas não determina e tampouco nega a condição de sujeito que caracteriza todo ser humano no movimento de sua existência.

86

A trajetória de organização das prostitutas, no Brasil, demonstra o engajamento dessas mulheres na busca por Ser Mais e desvela suas formas de enfrentar às forças que visam a marginalizá-las. Em vez de se adaptarem a posição de vítimas, as prostitutas organizadas se recusam a assumir uma postura fatalista frente à realidade vivida e tecem avaliações das experiências vividas que resultam na criação de estratégias que lhes permitem se lançar para além do percebido, dessa forma, movimentam-se permanentemente em busca da concretização de seus projetos de vida.

PESQUISAR-SE EM COMUNHÃO

REFLEXÕES POLÍTICO-METODOLÓGICAS SOBRE UMA ETNOGRAFIA COLABORATIVA JUNTO AO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS EM SANTA CATARINA

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA

INTRODUÇÃO — A RELEVÂNCIA POLÍTICA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

87

O pressuposto fundamental de toda a pedagogia popular reside na impossibilidade de separar o político do pedagógico, duas dimensões que, mesmo tendo suas especificidades, são caracterizadas por uma constante interpenetração (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995). A partir dessa perspectiva, quem sustenta a neutralidade da educação manifesta uma atitude ingênua ou pior abertamente enganadora, por que ignora ou oculta as tomadas de posição implícitas em toda ação pedagógica. Nesse sentido, a tarefa da educadora¹ não consiste em aspirar a uma irrealizável neutralidade mas em reconhecer, declarar e defender com rigor amoroso suas opções políticas, estimulando um igual posicionamento por parte

1 Para não tornar a leitura do meu texto desagradável repetindo toda vez o feminino e o masculino, resolvi usar o “feminino inclusivo”: assim, por exemplo, toda vez que me referirei “às educadoras” devem ser incluídos “os educadores”, valendo o mesmo por todos os substantivos que é possível expressar nos dois gêneros. Nesse sentido, usarei o masculino só nos casos referidos exclusivamente aos seres humanos homens. É provável que esta não seja uma proposta plenamente satisfatória mas achei-a por enquanto praticável, não sendo ainda em uso nos textos acadêmicos as convenções ortográficas adotadas pelos movimentos feministas e LGBT (@*) Convido quem achará essa solução contrária às regras gramaticais da língua portuguesa de considerar as reflexões de Paulo Freire, contidas na Pedagogia da Esperança, acerca do caráter histórico da linguagem e da necessidade da transformação da linguagem na luta pela transformação do mundo.

de suas interlocutoras educativas (FREIRE, 1992).

O raciocínio pode ser estendido também às práticas de pesquisa. De fato, sendo traçados no interior de circuitos não neutrais, os percursos do conhecimento equivalem sempre a uma intervenção sobre a realidade (DE LAURI, 2008); por outro lado, a pesquisadora se configura inevitavelmente como uma agente sociopolítica dentro dos contextos por ela estudados. Portanto, ela deve ser consciente das assunções políticas de suas escolhas metodológicas, das implicações e das modificações produzidas pela pesquisa (ibidem), sendo que a investigação pode ser convertida numa arma fundamental para a ação e a mudança social (FALS BORDA).

Essas reflexões abrem portas para uma pergunta cheia de oportunidades e de riscos: como tornar nossos caminhos metodológicos mais coerentes com as opções científicas que nos guiam, especialmente quando, como acontece com a pedagogia popular, elas são também opções políticas, éticas e existenciais? Mas do que uma pergunta, trata-se de um convite para aproveitar dos recursos da nossa criatividade, assumindo também os necessários conflitos e realizando as oportunas rupturas, numa época em que os temas de pesquisas, os critérios metodológicos e de escrita acadêmica são decididos na base de uma definição de cientificidade estabelecida nos centros acadêmicos mundialmente hegemônicos, mas do que na base das lutas, dos sonhos e das aspirações dos sujeitos realmente envolvidos.

88

O presente capítulo revela minha tentativa de responder a esse convite no interior da pesquisa que estou realizando junto ao Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina (MMC/SC) e que é focada sobre as suas práticas político-pedagógicas. Minhas reflexões terão um caráter provisório e parcial em comparação ao quadro geral do estudo, que começou em 2011 e está ainda em curso. Em particular, através de um relato etnográfico, percorrerei o caminho de minha investigação a partir de uma questão pontual: a relação entre pesquisadora e “pesquisadas”, sendo essa uma dimensão fundamental numa ótica de pedagogia

popular (BRANDÃO, 1988). De fato, o elemento que talvez com mais força distinga a opção libertadora no trabalho científico com as comunidades empobrecidas é a superação da contradição entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Em ralação à obra freireana, por exemplo, podemos notar que, já a partir de sua atividade no SESI, Freire se relaciona aos participantes de seus estudos em quanto *interlocutores* e se preocupa em envolvê-los em todas as etapas do processo da investigação (FREIRE, 1992).

Como atualizar e radicalizar essas intuições para que a pesquisa se torne um percurso em que a pesquisadora, ao pesquisar, pesquisa-se e é pesquisada e as participantes, ao serem pesquisadas, pesquisam e pesquisam-se num ato de criação, em que a afetividade e a amorosidade, ao contrário de atrapalhar nossos trabalhos, colocam-se como principais elementos para essa comunhão (DE OLIVEIRA, 2009)? Não tenho a pretensão de definir as características de uma nova metodologia, mas de compartilhar “saberes situados” (HARAWAY, 1988) fruto de um processo de co-construção junto a algumas militantes do MMC/SC. Nesse sentido, adoto uma postura que considera o método não como uma escolha disponível desde o começo da aventura científica, mas como uma criação intersubjetiva e permanente. De forma semelhante a uma viagem, embora não excluindo sequências programadas, o método requer criatividade, estratégia e capacidade de lidar com o imprevisto, por isso, mesmo não se reduzindo a uma experiência pessoal, tem um caráter contextual (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2004).

89

TEORIAS DE REFERÊNCIA — PENSAMENTOS POPULARES, DESCOLONIAIS E FEMINISTAS

Antes de entrar no mérito da pesquisa, quero contextualizar teoricamente minhas reflexões com o objetivo de mostrar como elas são fruto de inquietações compartilhadas, transversais e amplas. Durante o século XX, diferentes perspectivas epistemológicas contribuíram para questionar as definições de ciência e método

científico vigentes desde a modernidade, tanto que hoje essas definições não parecem mais ser sustentáveis seja do ponto de vista teórico seja do ponto de vista social, pelas consequências destruidoras que geraram sobre os equilíbrios humanos e ecológicos (DE SOUSA SANTOS, 1987). Uma das críticas principais movida à concepção hegemônica de ciência reside no seu caráter binário e hierárquico. O pensamento moderno-colonial-masculino, de fato, tem separado seres humano/natureza, homem/mulher, racional/irracional, civilizado/selvagem, branco/negro, heterossexual/homossexual, marginalizado os segundos elementos desses polos; deslegitimando os saberes encarnados, emocionais, orais, populares, espirituais; consagrando um sujeito de conhecimento neutral, destacado, autoritariamente certo de suas aquisições (MOTTA; ESTEVES, 2014); e impondo uma rígida distinção entre sujeito e objeto da pesquisa como garantia de rigor. Nesse sentido, em nível internacional existe um vivo debate orientado a elaborar novas abordagens sobre o método, preocupadas em restituir relevância a dimensões até hoje expulsadas e em superar mortificadoras visões dualistas. Todavia, nem sempre essas críticas são traduzidas no interior dos concretos desenhos das pesquisas.

No âmbito das ciências humanas e sociais, a discussão sobre as práticas de pesquisa e de escritura tem sido intensa e eficaz, sobretudo no interior da disciplina antropológica. Em particular, as perspectivas feministas, pós-modernas e pós-exóticas, sobretudo a partir dos anos 80, inauguraram profundas mudanças teóricas e metodológicas que contribuíram, por um lado, para desmascarar a ligação entre a antropologia e os modos ocidentais de criar o mundo; por outro lado, para afinar a sensibilidade política e histórica em relação tanto à assimetria do encontro etnográfico quanto à dominação epistemológica e escritural do *Outro* (MALIGHETTI, 2002).

De fato, desde os albores da disciplina, a relação entre pesquisadores² e pesquisados foi marcada por uma assimetria na

² Nesse caso não uso o “feminino inclusivo” justamente para sublinhar o caráter prevalentemente masculino dessa tradição.

base da qual um polo da relação se apossa da palavra do outro, construindo sua representação através do exercício do poder de nomear. Os defensores do paradigma dialógico e, em particular, Clifford (2008) tem criticado a tendência dos etnógrafos, de forma parecida aos críticos literários, em organizar os significados num texto caracterizado por uma única intenção coerente, filtrando a realidade das situações discursivas, banindo os aspectos dialógicos e situacionais da interpretação etnográfica e excluindo os informadores das etnografias legítimas. Dessa forma se apaga a natureza intersubjetiva da construção do conhecimento: os atores específicos são separados das suas produções; as circunstâncias e os encontros da pesquisa são omitidos; a relação entre o pesquisador e seus informantes assume uma importância periférica. De fato, essa relação fica relegada geralmente aos capítulos introdutórios dos trabalhos antropológicos ou a livros-diários especificadamente dedicados ao assunto e considerados, mais do que verdadeira antropologia, relatos “literários” de experiências pessoais (GROSSI, 1992). Para corrigir essa tendência, Clifford (Ibidem) considera “necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma “outra” realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois – e muitas vezes mais – sujeitos conscientes e politicamente significativos” (p.41). A categoria de polifonia que ele propõe traz para o centro a intersubjetividade e o contexto performativo da experiência etnográfica, ao mesmo tempo em que supera uma visão estática da realidade social como internamente homogênea em prol de uma visão mais problematizadora. Um resultado significativo da discussão promovida pela antropologia pós-moderna e pela antropologia feminista foi que as práticas das pesquisadoras, as modalidades como os sujeitos os acolhem e tornam sua presença possível no campo, as situações muitas vezes precárias em que a pesquisa se realiza deixaram de ser o pano de fundo e se colocaram como os elementos constitutivos da interpretação e do conhecimento etnográfico (GROSSI, 1992).

No decorrer deste capítulo, dialogarei constantemente com essas problematizações, por duas motivações: em primeiro lugar, porque julgo que elas poderiam ser muito proveitosas também para a pesquisa no âmbito educacional; em segundo lugar, porque para minha pesquisa adotei uma abordagem etnográfica, sendo interessada na elaboração de um conhecimento profundo e complexo sobre um contexto político-pedagógico específico (DAL LAGO; DE BIASI, 2002), ou seja, o Movimento das Mulheres Camponesas em Santa Catarina. Essa é a razão também para que nas próximas páginas meu texto assumirá o caráter de um relato etnográfico.

UMA ETNOGRAFIA COLABORATIVA JUNTO AO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS EM SANTA CATARINA

92

O saber da educação é um saber de práxis que encontra seu sentido na capacidade de proporcionar indicações para orientar melhor a prática educativa (MORTARI, 2003), por essa razão, a preocupação para a aplicabilidade e a utilidade pública da minha pesquisa me envolveu desde o começo do processo de investigação. Uma pesquisa-ação participante não teria sido realizável em consideração das limitações próprias de um percurso de doutorado e, sobretudo, do fato que, quando em 2012 comecei o trabalho de campo, eu conhecia muito pouco do contexto envolvido pelo estudo. Assim resolvi recorrer a uma etnografia colaborativa (LASSITER, 2005).

Nos anos recentes, a etnografia colaborativa tentou oferecer respostas metodológicas concretas às provocações da antropologia pós-moderna. A característica principal dessa abordagem reside na preocupação em envolver as interlocutoras da pesquisa em todas as etapas do processo de investigação. Desde a definição do objeto, que pode ser construído conciliando as necessidades e os desejos das participantes com interesses mais propriamente científicos (ibidem) até a edição do texto final, que deve compreender, em alguma medida, o ponto de vista das interlocutoras sobre as

interpretações da pesquisadora, também quando expressam perspectivas diferentes ou até opostas (LAWLESS, 1991).

Em particular foi em 2012 que eu comecei a trabalhar com o MMC, circunscrevendo minha atenção em Santa Catarina, em razão do profundo enraizamento do movimento nesse estado, onde nasceu, em 1983, com o nome de Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA). O meu desejo era de estudar a contribuição das práticas político-pedagógicas do MMC/SC para repensar num sentido feminista a educação popular de inspiração freireana. Em particular, de março até junho de 2012, realizei a fase exploratória da pesquisa: negocieei o acesso ao campo, a individualização das participantes, as modalidades e os tempos de desenvolvimento da investigação; construí os instrumentos de coleta dos dados e reformulei o desenho e as perguntas da pesquisa. De julho de 2012 até fevereiro de 2013 me dediquei à fase mais intensiva de pesquisa de campo: nesse período, morei em cinco municípios da região do Extremo Oeste de Santa Catarina (Palma Sola, Anchieta, Guarujá do Sul, São José do Cedro, Dionísio Cerqueira), sendo acolhida nas casas de cerca de vinte quatro militantes e lideranças (fiquei em cada casa mais ou menos uma semana). A proposta de ser recebida na região de São José do Cedro, no Extremo Oeste de Santa Catarina, veio pela coordenação estadual do movimento, em razão da maior atuação do MMC nessa região. De fato, em Santa Catarina o movimento nasceu como MMA na diocese de Chapecó – de que a região de São José do Cedro faz parte – por efeito, sobretudo, do clima de renovação eclesial inaugurada com o episcopado de dom José Gomes e com a Teologia da Libertação. Nesses meses tive a possibilidade de acompanhar o dia-a-dia das militantes, de participar de eventos e encontros organizados, em vários níveis, pelo, com ou sobre o MMC, e de conhecer outros movimentos camponeses³. A coleta dos dados foi realizada através de diferentes instrumentos: histórias de vida, *focus group*, observação participante, análise de documentação. Finalmente, de abril de 2013 até junho de 2014, voltei algumas vezes

³ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimentos da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste, o Movimento dos Pequenos Agricultores, o Movimento dos Atingidos por Barragens, as Comunidades Eclesiais de Base.

nos lugares onde tinha realizado a pesquisa de campo, efetuando oportunos momentos de devolução.

Em relação à devolução, é preciso sublinhar que, numa ótima colaborativa, ela não pode se dar exclusivamente no final da pesquisa na forma de uma socialização dos resultados ou de uma tradução dos textos científicos numa linguagem acessível para um público leigo (GARCIA, 2001). Ao contrário, o cuidado com o retorno abrange todo o percurso de investigação através de uma “restituição sistemática” (FALS BORDA, 1988). Em particular a busca por um “regime de reciprocidade” implica promover uma troca constante entre todos os sujeitos envolvidos, desde o começo: a partir da definição de um “objeto” de investigação que seja significativo para as participantes (D’ORSI, 2008).

Assim, durante a fase exploratória, tive a possibilidade de compreender a centralidade da agroecologia na lutas atuais do movimentos do campo e, no caso do MMC/SC, sua articulação com a perspectiva feminista. O fato de focar minha atenção sobre essas dimensões me permitiu conciliar meus interesses científicos e extracientíficos com os desejos e as inquietações das minhas interlocutoras (LASSITER, 2005). Tentei incentivar também outras formas de reciprocidade: durante a fase intensiva de campo, em diferentes ocasiões, aceitei o pedido de minhas hóspedes participando como entrevistada em programas de rádios locais e intervindo em debates. O meu reconhecimento público de autoridade para o MMC, e especialmente para as mulheres concretamente envolvidas na minha pesquisa, contribuiu para que as riquezas produzidas pelo movimento adquirissem visibilidade e, sobretudo, a marca da parcialidade feminina, contrastando assim com um problema muitas vezes identificado pelas mulheres: a apropriação das suas práticas e conquistas por parte de sujeitos supostamente neutros, que acabam apagando a contribuição das mulheres (*Libreria delle donne di Milano*, 1998). Além disso, concordei com minhas interlocutoras modalidades não acadêmicas de elaboração dos dados da pesquisa, realizando com a ajuda de algumas delas e

a partir das filmagens coletadas durante a fase intensiva de campo, um documentário sobre as práticas agroecológicas do MMC/SC.

Para além desse estilo de reciprocidade, existe outro nível de colaboração que tem a ver com a preocupação em consultar o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa em relação às interpretações da pesquisadora, antes que a escritura do texto final seja concluída (LASSITER, 2005). Nesse sentido, com o objetivo também de enriquecer e complexificar os dados coletados, propus diferentes momentos e formas de devolução. Em primeiro lugar, durante a fase de intensiva de campo, discutia sempre as interpretações que ia elaborando junto com minhas interlocutoras, sendo que, sobretudo algumas delas, desenvolveram uma fundamental função de “mediação cognitiva” (BOCCAGNI, 2009) que me permitiu aprofundar a compreensão da realidade e orientar a sucessiva revelação dos dados. Devolvi para cada mulher que participou da pesquisa a transcrição completa de sua entrevista, de modo que ela pudesse lê-la e eventualmente modificá-la para torná-la mais próxima a sua intenção comunicativa. Através da realização de dois *focus group* discuti com minhas interlocutoras umas teses centrais de minha pesquisa, relativas aos aspectos mais problemáticos que tinha observado e em relação aos quais me propunha a oferecer algumas sugestões político-pedagógicas. Finalmente cerca de um ano antes da data prevista pela conclusão do doutorado, compartilhei e debati com a maioria das participantes da investigação uma versão resumida e acessível da minha tese, que por enquanto ia escrevendo. Essas práticas contribuíram muito para repensar o papel das “pesquisadas”, reconhecendo e valorizando suas características de co-pesquisadoras.

95

AS “PESQUISADAS” PESQUISAM E PESQUISAM-SE

Durante uma pesquisa etnográfica, se realizam diferentes tipos de encontros e de trocas e se constituem múltiplos laços e relações. Portanto, o uso da categoria homogênea de “informantes” para

descrever todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas do que corresponder à realidade, parece ser indicativo da visão hegemônica dos saberes que media o encontro entre a etnógrafa e as Outras (DE LAURI, 2008). Nesse sentido, a adoção de uma abordagem de tipo colaborativo convida para uma responsabilização da linguagem com o objetivo de restituir relevância às diferentes possibilidades de participação à pesquisa. Por exemplo, Boccagni (2009) distingue: as informantes, as *gatekeepers* e as mediadoras cognitivas, esclarecendo que essas funções apresentam sobreposições e podem ser exercidas contemporaneamente ou em etapas diferentes pelas mesmas pessoas. Em particular, as informantes dão acesso a dados relevantes para o foco da pesquisa ou para sua organização, por meio de conversas comuns ou encontros até mesmo muito simples; as *gatekeepers* desenvolvem uma função fundamental de legitimação do acesso da pesquisadora aos círculos e eventos sociais, possibilitando sua exposição à fluxos de informações maiores. Muitas vezes essa legitimação se dá na base de uma afinidade, do afeto ou de um interesse pessoal para a pesquisa; finalmente, as mediadoras cognitivas, através de uma profunda reflexão sobre si e sobre seu contexto social, facilitam a familiarização da pesquisadora com suas visões da vida, referências simbólicas e esquemas cognitivos.

Para mim uma figura chave muito importante foi uma coordenadora estadual do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), Rosângela Pasquetti Garbin⁴, com quem compartilhei um apartamento em Florianópolis de março até junho 2012. Rosângela desenvolveu todas as funções sublinhadas por Boccagni (ibidem) e muito mais. De fato, nos três meses em que moramos juntas, se consolidou uma relação que legitimou o meu acesso à realidade dos movimentos sociais do campo de Santa Catarina e que me permitiu entrar em contato com os sujeitos da pesquisa: Rosângela criou a ponte entre o MMC e eu e me encorajou a focar a minha atenção sobre esse movimento,

⁴ Fiel a uma perspectiva colaborativa, concordei com os sujeitos da pesquisa de manter seus nomes verdadeiros, como forma de reconhecimento de seu papel na construção do conhecimento científico.

em razão do seu desempenho de práticas e reflexões feministas, correspondente aos meus interesses de pesquisa. Minha amizade com Rosângela foi essencial também para a redefinição e a reformulação do objeto e das perguntas da pesquisa. De fato, ainda que eu tivesse encontrado alguns movimentos do campo durante minhas experiências precedentes de pesquisa em Santa Catarina⁵, a realidade com que eu me deparava no começo de 2012 era para mim, em muitos aspectos, inédita. As longas conversas com Rosângela, que ganhavam em profundidade com o passar do tempo, portanto, me permitiram compreender o momento atual vivido pelos movimentos do campo em Santa Catarina, os desafios mais significativos e as transformações mais importantes ocorridas durante os últimos anos. A preciosidade da contribuição de Rosângela para o processo de minha investigação reside, sobretudo, na sua característica de “liderança liminar”: quando nos encontramos, ela acabava de chegar em Florianópolis e de assumir a função de coordenadora – função que exerceu por pouco tempo. Essa condição fazia com que ela não falasse do *centro* mas das *margens* e lhe conferia uma especial lucidez de análise, que a dispunha a discutir, sempre com paixão e amorosidade, também os aspectos mais problemáticos da realidade dos movimentos sociais. Parece-me importante sublinhar esses elementos para superar uma visão estática e homogênea dos movimentos sociais, a favor do reconhecimento de sua complexidade e polifonia interna.

97

Revelando-me dimensões que foram tão importantes para o rumo que tomou o meu percurso de indagação, Rosângela participou da construção da minha pesquisa, através modalidades de que a categoria de “informante” não consegue dar conta. Nesse sentido, prefiro o termo de *interlocutora* (LASSITER, 2005), que é capaz de expressar melhor a competência das participantes em interpretar e conhecer a realidade social de uma forma igualmente significativa em comparação à pesquisadora. No próximo subcapítulo me deterei

5 De setembro até dezembro de 2009 realizei uma experiência de estágio e pesquisa na ong CEDEP (Centro de Evangelização e Educação Popular) que atende crianças e adolescentes do bairro Monte Cristo de Florianópolis. Nesse período tive a possibilidade também de entrar em contato com o MST. Também as relações que tinha construídos nesses meses foram essenciais para meu acesso ao campo e até mesmo para possibilitar o encontro com Rosângela.

na exploração de uma outra função fundamental das interlocutoras da investigação: tornar presente a pesquisadora no contexto de estudo e possibilitar a relação de pesquisa.

A PESQUISADORA, AO PESQUISAR, É PESQUISADA

Durante a pesquisa de campo, minhas interlocutoras me contaram o debate gerado na coordenação regional na hora de discutir minha proposta de ser hospedada nas casas delas. Naquela ocasião as perguntas que circularam foram: será que conseguiremos nos entender? Ela vai comer o que nós comemos? Ela vai lavar a sua roupa? Essas perguntas expressavam sentimentos de preocupação e de receio, motivados, sobretudo, por algumas precedentes experiências negativas. Essas narrações me davam uma clara percepção do fato que o olhar, a observação e a interpretação das mulheres que participaram da pesquisa me tornaram presente na realidade objeto de estudo até mesmo antes de minha chegada no campo. Fava (2007) esclarece essa dinâmica através do conceito de implicação: isto é, a produção social da pesquisadora por parte de suas interlocutoras. Segundo o autor, são os atores sociais que constroem uma posição para e cerca da pesquisadora, tornando possível a relação de pesquisa e a presença recíproca no campo.

98

Embora eu fosse estrangeira no contexto interessado pela pesquisa, minha nacionalidade italiana se revelou um importante elemento de facilitação do acesso ao campo e de aproximação com as famílias que me hospedaram. A grande maioria dessas famílias são descendentes de imigrantes europeus – principalmente italianos e alemães – portanto é fácil imaginar que tipo de interesses e curiosidades despertasse a minha chegada nas casas delas. Em várias ocasiões, muitas mulheres declararam que poder me receber representava para elas a possibilidade de se reconectar com as próprias raízes e com o mundo do qual provinham as suas antepassadas; falar uma

língua esquecida ou nunca aprendida, mas que percebiam como íntima e familiar; enfim, acolher uma pessoa da “mesma família” ou da “mesma nação”. Apesar disso, a concepção estática da cultura europeia, que as famílias “de origem”⁶ mantiveram e, de alguma forma, construíram – uma concepção baseada em memórias legendárias e visões televisivas – junto a juízos prévios quanto ao meu *status* socioeconômico e à minha pertença ao mundo acadêmico contribuíram para me identificar inicialmente como uma jovem universitária europeia e rica. Segundo Jarry et al. (2006), até nas pesquisas caracterizadas pela partilha do compromisso político feminista e onde pesquisadora e sujeitos da pesquisa são mulheres, se o postulado da irmandade ideal entre mulheres permite à pesquisadora entrar nas redes femininas, no campo, a sua identificação por parte das participantes se baseia, sobretudo, na identidade nacional, na classe socioeconômica e na sua pertença à uma elite intelectual.

A posição que os sujeitos da pesquisa constroem para tornar possível a presença da pesquisadora no campo, todavia, não é fixa, pode ser negociada e muda com a transformação da relação. Nesse sentido, é importante para a pesquisadora ser conscientes das modalidades como ela mesma implica suas interlocutoras e realizar umas práticas que permitam reduzir as assimetrias de poder e as distâncias. Assim participar das atividades que caracterizam a vida cotidiana das agricultoras como: tirar leite, trabalhar na lavoura e na horta, cozinhar, limpar a casa, lavar a roupa, cuidar das crianças, se, por um lado, fez com que eu aderisse e, em alguma medida reforçasse as normas de gênero que vigem no contexto no qual realizei minha pesquisa de campo; por outro lado, permitiu que eu fosse aceite, reformulou as representações através das quais eu era identificada e tornou possível a construção de uma relação mais próxima e mais verdadeira com as mulheres envolvidas na pesquisa. De fato, ao longo da minha permanência, eu recebi muitos *feedbacks* positivos a respeito disso.

⁶ No Oeste de Santa Catarina, essa expressão é utilizada para indicar as pessoas descendentes de famílias europeias.

De repente Lenir, que logo antes tinha me perguntado se eu era de família rica, contou para Luciane que eu tinha cozinhado bolinhos de abóbora, se referindo a mim como «essa bicha». Luciane a olhou, maravilhada que ela usasse essa expressão para mim e então Lenir continuou «bicha querida» e me deu um beijo. De noite, quando todas as mulheres foram embora e ficamos só eu, Salete e ela, Lenir, me abraçando e me olhando nos olhos, me disse: “vai ficar na história que hoje eu te tive comigo, você me pareceu que nem nós: uma camponesa, muito simples, muito dada!” (trecho de meu diário de campo de dia 10 de setembro de 2012).

100

Em termos mais gerais, a metodologia da *convivência itinerante* que eu estabeleci junto com as participantes da investigação foi essencial para construir uma relação de proximidade. Essa metodologia era coerente com a minha vontade de compreender as múltiplas transformações que a participação no MMC/SC promove na vida das militantes, de suas famílias e comunidades. No mesmo tempo, respondia às exigências de minhas interlocutoras, para quem me acolher em suas casas teria comportado certo dispêndio de tempo e recursos e que, portanto, se dispunham a me receber só por alguns dias. A convivência itinerante me permitiu realizar uma pesquisa multissituada (MARCUS, 2013), que alguns autores (KOENSLER; ROSSI, 2012) indicam como muito oportuna para o estudo dos movimentos sociais. Para além disso, adquiriu outros significados: ela tornou possível que eu me deixasse conscientizar pelas mulheres que me hospedaram, estimulando-me para questionar a contradição entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, opção científica e opção política, afetividade e pesquisa, ação e reflexão. Nesse sentido, De Oliveira (2009) evidencia o significado da convivência metodológica para a educação popular:

[...] compreender e dialogar exige mais do que uma visita; significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida. Muitos aspectos das relações sociais nessas comunidades, suas histórias, desafios

e saberes só são percebidos desta forma [...] Conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo. Somente olho no olho com o outro e, com ele convivendo, é que se pode detectar e compreender posições políticas e informações que nos são fornecidas sobre dada realidade. (pp. 314-315).

A PESQUISADORA PESQUISA-SE

Se é verdade que a pesquisadora é implicada pelas outras participantes da pesquisa, é verdade também que ela, por sua vez, as implica segundo modalidades epistemológica, ética e politicamente relevantes (FAVA, 2007). Cima (2012) aponta que:

[...] Se não fôssemos ao mesmo tempo pesquisadores e pesquisados, a dimensão do conhecimento se tornaria um desejo de possuir olhares ordenadores, ao fim de reorganizar as vidas dos outros [...] muito frequentemente, somos testemunhas das vozes dos outros para assumir involuntariamente a sua marginalização, para estigmatizá-los ainda mais e para inventar novos estereótipos (p.110; a tradução é minha).

101

Nesse sentido, pesquisar-se para a pesquisadora significa realizar uma “anatomia” de si mesma, da pesquisa e das disciplinas, aprendendo a observar os modelos culturais que são usados para observar, interpretar, decodificar, interpretar a Outra e que muitas vezes agem como se fossem um “fecho” epistemológico, negando o acesso a importantes níveis da realidade (MURACA; CIMA; ALGA, 2014). A Outra não existe nunca sozinha, mas sim no interior de uma interação e de uma interpretação recíproca (CIMA, 2012). Para além disso, as categorias que mediam o encontro etnográfico não são pessoais: “são modelos produzidos pelas geopolíticas e têm raízes profundas e disseminadas. Cada ser humano é fruto de um entrelaçamento de várias histórias pessoais, profissionais,

familiares, culturais, sociais, transnacionais e, portanto, nosso ser na pesquisa e na ciência está condicionado também pelas histórias coletivas” (MURACA; CIMA; ALGA, 2014, p.) – histórias de colonialismo, colonialidade, marginalização de saberes populares, cultura do silêncio, práticas desumanizantes e resistência. As feministas pós-coloniais contribuíram para mostrar o quanto esses elementos são significativos até no interior de alianças políticas feministas, desmascarando a postura imperialista que se esconde também atrás de uma opção de solidariedade. Segundo Spivak (2010) este é o caso de muitas feministas brancas e ocidentais, que se constituem como sujeitos de conhecimento, de salvação, de ajuda, através de uma representação das outras como irmãs do terceiro mundo em situação de desvantagem, objeto da sua ilimitada compaixão.

102

Por isso, é fundamental para a pesquisadora refletir sobre as modalidades através das quais entra em relação com suas interlocutoras. É importante considerar também as categorias interpretativas que a academia cria e utiliza para representar a Outra: de fato, em boa medida, o conhecimento da Outra é mediado pelo o que Bourdieu (2003) define como “inconsciente acadêmico”, ou seja, o conjunto de estruturas cognitivas, imputáveis à carreira escolar, que são comuns aos produtos de certo sistema universitário nacional ou aos que se ocupam de certa disciplina num certo momento. É o “inconsciente acadêmico” que determina, por exemplo, o que merece atenção e o que não, o que é importante ou o que deve ser discutido e que influencia decisões cruciais como a escolha dos sujeitos, das teorias de referência e do método. Nesse sentido, a “objetivação participante” proposta pelo autor implica considerar reflexivamente a posição da pesquisadora no universo acadêmico e no campo da disciplina – com as suas tradições, os particularismos nacionais, as problemáticas obrigatórias, os valores, os rituais, as obrigações quanto à publicação dos resultados, as evidências compartilhadas, as categorias nacionais do conhecimento científico, etc. – desmascarando assim a suposta

neutralidade do conhecimento e criticando a representação dos produtores culturais como livres das determinantes sociais (ibidem).

De alguma forma, a minha posição metodológica me dispõe a uma maior lucidez a respeito do “inconsciente acadêmico”, já que eu me coloco no cruzamento de dois diferentes universos acadêmicos e nacionais. Assim, no decorrer de minha pesquisa, dei-me conta que determinados aspectos da realidade social assumiam mais ou menos relevância para mim, dependendo se eu me situava mais a partir do contexto acadêmico brasileiro ou italiano. Isso se verificou, por exemplo, em relação à questão da violência contra as mulheres. No interior dos movimentos feministas brasileiros e das correntes acadêmicas que os estudam, o combate à violência contra as mulheres assume uma importância central, que se expressa até mesmo numa identificação do feminismo com essa luta. Diferentemente disso, ainda que na Itália a batalha contra a violência especialmente doméstica seja relevante e tenha ganhado força nos últimos anos, o feminismo italiano da diferença, que guia minhas interpretações e que tem na Universidade de Verona um importante centro de irradiação, problematiza a identificação do feminismo com a luta à violência contra as mulheres. De fato, essa identificação, evidenciando as posições defensivas mais do que sua radicalidade transformativas, despotencializa o feminismo; para, além disso, a conformação das mulheres na categoria de vítimas reproduz uma representação delas como seres fracos, impotentes, passivos, indefesos, que devem ser protegidos (LIBRERIA DELLE DONNE DI MILANO, 1998), apagando os recursos de agência e resiliência, que mesmo quando mínimos, são fundamentais para a mudança. Nesse sentido, observei que, dependendo se eu me situava mais numa tradição de pensamento ou na outra, mudava não somente minha interpretação da “violência contra as mulheres” mas até mesmo minha percepção desse fato social.

Decidir estudar um movimento social feminista e camponês a partir de uma posição entre fronteiras (não só geográficas, mas também de outra natureza: a fronteira entre teoria e prática ou

entre academia e movimentos sociais) implica ter sempre em consideração para quem se fala ou se escreve, explicitar a partir de quais relações, quais contextos e quais realidades se escreve ou se fala, deparar-se constantemente com a questão da tradução, entendida como processo complexo, não somente linguístico, mas também político e cultural. Traduzir muitas vezes significa experimentar a distância entre o que se deseja dizer e o que se pode dizer, a insuficiência das palavras, o silêncio, ao mesmo tempo, é política e teoricamente indispensável para criar alianças políticas e epistemológicas (DE LIMA COSTA; ALVAREZ, 2009). Se, por vezes, pode dar a sensação desconfortável de não estar nunca em casa, mesmo assim, a fronteira é um lugar de criatividade de pensamento, que autoriza leituras novas iluminadas por outros olhares e permite enxergar dimensões da realidade geralmente obscurecidas pelos modelos culturais e o inconsciente acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIALOGICIDADE E COMPROMISSO COMO CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA PESQUISA

Tentei mostrar como, no interior da pesquisa que estou conduzindo junto ao MMC/SC, a dialogicidade se constituiu não somente como uma exigência ético-política fundamental numa ótica de pedagogia popular, mas também como uma condição de possibilidade do próprio percurso da investigação. Na construção da dialogicidade interviram não somente o afeto e a amizade que espontaneamente nasceram entre mim e as “mães” que me acolherem em suas casas e que contaram suas histórias de vida e de militância; mas também a minha admiração e identificação com as lutas do MMC. Nesse sentido, a partilha do compromisso político, longe de representar uma perda de criticidade, se revelou de fundamental importância: por um lado, me ofereceu uma fundamental motivação para me engajar esse projeto de pesquisa; por outro lado, ela representou uma assunção e um pedido implícito das pessoas que me autorizaram a entrar nas redes do movimento, como revelam as palavras de Justina Cima, coordenadora do MMC/SC:

Tem momentos que o movimento também se questiona porque às vezes você dedica um tempão, recebemos estudantes e tudo mais, mas com que proposta concreta? Qual retorno vai ter isso para a vida dos grupos de dispõem a receber, a dar alimentação, a hospedar nas casas, a dedicar seu tempo e tudo mais? Que retorno tem dos estudantes para contribuir com a organização, com a luta, com a mobilização. Então eu acho que é um desafio bastante grande no sentido de construir, porque tem muitos que têm uma visão utilitarista, de utilizar o movimento para ter algo para pesquisar: é uma fonte de informações prontas, às vezes pegam os materiais, as fotos, as imagens e tudo mais e às vezes o retorno... [...] E por outro lado qual é a contribuição que se leva para dentro da universidade, por exemplo a luta contra os transgênicos, contra os agrotóxicos, a importância da alimentação saudável, a questão da construção de relações de igualdade, mas também a compreensão de quando nós falamos da luta camponesa e feminista: como é que consegue construir essa questão do debate de lá na ponta do movimento para dentro da universidade? Esse vai e vem? [...] Às vezes ficam aquelas belas tesis que vão para uma prateleira, mas qual é a contribuição, por exemplo, do desdobramento daquilo numa cartilha popular que um grupo de base lê e consegue acompanhar? [...] Então eu acho que é um desafio para quem sonha a educação popular⁷.

105

Claramente se comprometer em práticas colaborativas não significa reproduzir os discursos dos sujeitos da pesquisa. Como foi justamente notado, o objetivo da etnografia é alcançar uma compreensão da realidade diferente do imediato entendimento dos atores sociais (MALIGHETTI, 2008). A tensão em produzir um tipo de conhecimento relevante para as pessoas envolvidas na investigação, portanto, não implica a coincidência dos pontos de vista da pesquisadora e das pesquisadas/co-pesquisadoras. Ao contrário, considerá-las autênticas interlocutoras implica assumir

⁷ Trecho transcrito de uma reunião realizada dia 21-08-2013 na UFSC entre algumas estudantes e professoras da universidade e duas coordenadoras do MMC/SC.

e não negar certa componente de conflitualidade (SCHEPER-HUGHES, 1995).

Assim, por exemplo, se é muito importante que o material científico que nós produzimos seja compartilhado e aprovado pelos grupos sociais com os quais trabalhamos (PACHECO, 2012) é verdade também que esses grupos não são uma realidade internamente homogênea: eles são atravessados por diferenças, contradições, divergências e até mesmo por mecanismos de reprodução de desigualdades baseadas no gênero, na classe, na etnia, no papel na organização etc. (MOTTA; ESTEVES, 2014). Como a pesquisadora se relaciona com as diversas interlocutoras que encontra? De que forma suas práticas de pesquisa contribuem para legitimar, reforçar ou questionar as hierarquias e as assimetrias internas aos grupos que estuda? Como sua presença se entrelaça com a questões do poder e da representação? É possível evitar, por um lado, um espírito crítico meramente desconstrutivo e, por outro lado, a subscrição de uma única voz dominante, que muitas vezes autoritariamente se impõe no meio da polifonia interna aos grupos sociais? São questões e perguntas que, ao invés do que concluir esse capítulo fechando a reflexão, querem dar continuidade ao caminho, para que nossa maneira de vivenciar a *Pesquisa* como uma aventura intersubjetiva, intensamente relevante do ponto de vista ético-político, seja sempre mais uma ferramenta de transformação da realidade em direção dos nossos sonhos populares, feministas, descoloniais.

APLICAÇÕES E APRENDIZADOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE BRASILEIRAS

EYMARD MOURÃO VASCONCELOS

MARCOS OLIVEIRA DIAS VASCONCELOS

MARÍSIA OLIVEIRA DA SILVA

INTRODUÇÃO

Há um grande fosso separando o atendimento dos serviços de saúde da vida cotidiana da população. A maioria dos profissionais de saúde pouco conhece a dinâmica familiar e comunitária de convivência e enfrentamento dos problemas de saúde, principalmente das classes populares. Para ela, muitas atitudes e falas dos usuários dos serviços, sobre suas estratégias de lidar com seus problemas, parecem desconexas e estranhas. Pouco se investe no esforço de compreender os saberes, as estratégias e as atitudes contraditórias da população diante dos desafios colocados pela busca da saúde. Internacionalmente, o grande esforço dos profissionais de saúde tem se concentrado no desenvolvimento e na aplicação de técnicas medicamentosas, cirúrgicas e de manipulação corporal que atuam no processo de adoecimento e de cura no nível biológico, voltando-se essencialmente para o enfrentamento de doenças específicas. Esta incompreensão e desconsideração têm gerado práticas de saúde marcadas pelo paternalismo, vanguardismo e autoritarismo,

que ficam desintegradas e, até, em oposição às lutas pessoais e comunitárias pela saúde plena (VASCONCELOS, 2010, p. 22).

Há, no entanto, um movimento significativo, entre os profissionais de saúde, por uma prática mais integral, participativa e equitativa, não apenas ao nível do fazer individual e local, como também na reorientação das políticas de saúde, que buscam orientar e organizar o conjunto de ações de saúde na nação. No Brasil, movimentos populares, de trabalhadores e intelectuais do setor saúde, inspirados por trabalhos comunitários orientados pela Educação Popular (EP), vêm participando da construção de muitos serviços de saúde com esta perspectiva, bem como do fortalecimento e da inspiração do movimento político no campo da saúde pública, denominado Movimento Sanitário, que resultou na criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988. A EP vem tendo assim papel bastante significativo no setor saúde brasileiro no sentido da criação de caminhos para uma ação mais integrada com os valores, saberes, iniciativas e movimentos sociais (BRASIL, 2013).

108

EP é uma concepção teórica das ciências da educação que se estruturou inicialmente na América Latina, na segunda metade do século XX e, que hoje, está presente em todos os continentes. O educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) foi o pioneiro na sistematização teórica desta concepção. Seus livros são ainda a principal referência internacional. A EP também é conhecida pelos nomes de pedagogia freireana (principalmente em outros continentes, onde ela se difundiu principalmente pelos livros de Paulo Freire), pedagogia da problematização e educação libertadora.

Este artigo procura analisar como se deu este processo de aproximação da EP com o trabalho e as políticas de saúde, buscando explicitar a forma como a teoria e o movimento da EP têm influenciado as práticas de saúde no Brasil e procurando apontar a sua potencialidade para a criação de um sistema público de saúde mais participativo, justo e abrangente. Para isto, buscou-se sistematizar as experiências e reflexões presentes nos debates e nas publicações de participantes do movimento

brasileiro de educação popular em saúde. Trata-se, portanto, de um trabalho de sistematização da reflexão teórica coletiva, que vem se desenvolvendo e se ampliando nos inúmeros congressos, encontros e reuniões do movimento da educação popular em saúde, bem como em muitas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

A APROXIMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE COM O MOVIMENTO E A TEORIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A EP se constituiu inicialmente a partir das políticas de alfabetização de adultos no Brasil, mas se irradiou, na América Latina, para os mais variados setores sociais e profissionais. Esta apropriação da EP em diversos campos de prática social foi amplamente sistematizada por Streck & Esteban (2013). As reflexões realizadas a partir da experiência do setor saúde podem contribuir na elucidação de processos semelhantes ocorridos nestes outros setores, pois, em muitas dimensões, houve na saúde um pioneirismo em relação à apropriação da EP nas políticas públicas.

109

Inicialmente, predominou o movimento de aplicação da EP no contexto de práticas do setor saúde, com profissionais e militantes da luta pela saúde buscando aprender com autores e ativistas da EP de outros campos do trabalho social. Posteriormente, os desafios específicos do trabalho em saúde começaram a exigir reflexões próprias e a gerar produções teóricas que passaram a ser reconhecidas como importantes em espaços de debate, como o Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, que na sua 36ª Reunião Anual, em 2013, Goiânia/GO, organizou o minicurso “Contribuições da Educação Popular em Saúde para a Educação Popular”.

O significado da EP para o setor saúde fica mais evidente se for considerada a perspectiva dominante de relação com o mundo popular, no meio médico, e a concepção de educação em saúde historicamente hegemônica, até a década de 1970, no Brasil. A educação em saúde é o campo de prática e conhecimento do

setor saúde que tem se ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar e fazer cotidiano da população. Diferentes concepções e práticas têm marcado a história da educação em saúde no Brasil, mas, até a década de 1970, a educação em saúde no Brasil foi basicamente uma iniciativa das elites políticas e econômicas e, portanto, subordinada aos seus interesses. Procurava impor normas e comportamentos por elas considerados adequados.

Nesse sentido, é importante também lembrar que até o final do século XIX, a saúde das classes populares não recebeu nenhuma ação significativa do Estado e da elite econômica. Para combater as epidemias de varíola, peste e febre amarela nos grandes centros urbanos, no final do século XIX e início do século XX, se estruturaram as primeiras intervenções ampliadas do Estado voltadas para a saúde da população. Essas epidemias estavam trazendo grandes transtornos para a exportação de café. Aconteceram, então, as primeiras práticas sistemáticas e ampliadas de educação em saúde. Num contexto político de forte domínio das oligarquias rurais e de uma extrema debilidade política das classes populares, cuja maioria havia recentemente saído da escravidão, a educação em saúde era ainda breve e marginal naquelas campanhas urbanas de saúde pública porque, para as autoridades, o povo era incapaz de maiores entendimentos. Predominava a imposição de normas e medidas de saneamento consideradas científicas pelos técnicos e burocratas, muitas vezes por meio de ações de cunho policial, criando-se o conceito de polícia médica (COSTA, 1986).

110

Foi preciso que a enorme expansão urbana do início do século XX criasse, nas grandes cidades, uma classe média mais independente das oligarquias rurais para que surgissem propostas menos autoritárias de intervenção na saúde popular. A crença, até então dominante, de que a salvação nacional passava pela europeização e branqueamento da população através da imigração estrangeira e imposição de novos padrões de comportamento começava a ser questionada por intelectuais. Estudos sobre as condições de vida

e saúde da população rural, produzidos por médicos tropicalistas do Instituto Oswaldo Cruz, tiveram naquele momento uma grande repercussão política. Monteiro Lobato, expressando um clamor emergente nas grandes cidades, assume em 1918 a bandeira de luta: “Sanear é a grande questão nacional”. O problema brasileiro não estaria mais na raça, mas nas doenças que tornariam a população preguiçosa e sem iniciativa. As ações médicas e a educação assumem, então, uma importância central no debate político nacional. Apesar do relutante apoio do aparelho estatal, ainda dominado pelas oligarquias rurais, surgem, no final da Primeira República, várias campanhas e serviços voltados para o saneamento das periferias urbanas e das áreas rurais. Esta grande presença, no debate político, da educação em saúde voltada para o controle das endemias estava, no entanto, marcado pela ausência do ator popular como elemento ativo (COSTA, 1986). Suas práticas eram normativas: os técnicos tinham um saber científico que devia ser incorporado e implementado pela população ignorante. Se já não se via mais o povo como culpado pela situação de subdesenvolvimento, ele continuava, porém, sendo visto como incapaz de iniciativas criativas, enquanto não melhorasse sua situação de saúde e educação pela implementação das medidas proclamadas.

111

A partir de 1930, a ação estatal no setor saúde se concentra na construção de um sistema previdenciário destinado aos trabalhadores mais organizados politicamente. Para os trabalhadores participantes dos novos institutos de previdência pública, as ações de saúde de caráter coletivo são esvaziadas em favor da expansão da assistência médica individual. Ações educativas em saúde ficaram restritas a programas e serviços destinados a populações à margem do jogo político central, priorizando o combate das doenças infecciosas e parasitárias. Torna-se evidente outra característica das práticas de educação em saúde no Brasil: são implementadas como uma forma de substituir e justificar a não organização de serviços de saúde bem estruturados. Em algumas situações conjunturais específicas, estes

programas e serviços se expandem. É o caso da crise na produção mundial de borracha e manganês durante a II Guerra, que torna militarmente estratégico para os países aliados o incentivo de sua extração no Brasil. Com esta finalidade, se organiza, sob o comando de militares norte-americanos, o Serviço Especial de Saúde Pública - SESP - na região amazônica e no vale do Rio Doce. Estes serviços significaram a vinda para o Brasil de novas tecnologias de medicina preventiva e formas de gerenciamento institucional. Para a educação em saúde se introduziram novas técnicas de difusão de informação e convencimento, onde, no entanto, a população continuava a ser vista como passiva e incapaz de iniciativas próprias (VASCONCELOS, 2001).

112

O governo militar, iniciado com o golpe de 1964, criou contraditoriamente condições para a emergência de uma série de experiências de educação em saúde que significaram uma ruptura com o padrão acima descrito. Nesta época, a política de saúde se volta para a expansão de serviços médicos privados, principalmente hospitais, onde as ações educativas não tinham espaço significativo. A aparente tranquilidade social imposta pela repressão política e militar possibilitou que o regime voltasse suas atenções para a expansão da economia diminuindo os gastos com as políticas sociais. Com os partidos e sindicatos esvaziados pela perseguição política, a população vai aos poucos buscando novas formas de resistência. A Igreja Católica, que conseguira se preservar da repressão política, apoia este movimento, possibilitando o engajamento de intelectuais das mais diversas áreas. O método da Educação Popular, sistematizado por Paulo Freire, se constitui como norteador da relação entre intelectuais e classes populares. Muitos profissionais de saúde, insatisfeitos com as práticas mercantilizadas e rotinizadas dos serviços de saúde, se engajam neste processo. Nos subterrâneos da vida política e institucional vão se tecendo novas formas de organização da vida social. Estas experiências possibilitam que intelectuais tenham acesso e comecem a conhecer a dinâmica de luta e resistência

das classes populares. No vazio do descaso do Estado com os problemas populares, vão se configurando iniciativas de busca de soluções técnicas construídas a partir do diálogo entre o saber popular e saber acadêmico (VASCONCELOS, 2012).

O setor saúde foi exemplar neste processo. A partir da década de 1970, muitos profissionais começaram a se deslocar para as periferias urbanas e para regiões rurais, juntando-se a estas iniciativas educativas junto aos movimentos sociais emergentes. Começaram a surgir experiências de serviços comunitários de saúde desvinculados do Estado, onde profissionais de saúde aprendiam a se relacionar com os grupos populares e a organizar ações de saúde integradas à dinâmica social local. Com o processo de abertura política do final da ditadura militar, movimentos populares que já tinham avançado na discussão das questões de saúde passaram a reivindicar serviços públicos locais e a exigir participação no controle de serviços já estruturados. A experiência ocorrida no início da década de 1980 na Zona Leste da cidade de São Paulo é o exemplo mais conhecido, porém o Movimento Popular de Saúde (MOPS) chegou a aglutinar centenas de outras experiências nos diversos estados brasileiros. Nelas, a educação em saúde passou a ser uma assessoria técnica e política às demandas e iniciativas populares, bem como um instrumento de dinamização das trocas de conhecimento entre os atores envolvidos (VASCONCELOS, 2004).

113

A concepção da EP estava muito presente nestas práticas sociais. Os profissionais envolvidos começaram a descobrir que as classes populares não eram simplesmente uma massa de carentes e ignorantes, visão até então predominante no setor saúde. Passaram a ver que elas são compostas de pessoas e grupos com uma intensa “busca de ser mais” (expressão muito usada por Paulo Freire), com significativos e surpreendentes saberes sobre como buscar a alegria e a saúde nas suas condições concretas de existência e com grande criatividade para participar ativamente da construção de soluções para seus problemas. Muitas experiências de saúde comunitária orientadas pela EP surpreenderam pela

capacidade de construir, de modo compartilhado com a população, práticas de grande eficácia no enfrentamento dos problemas de saúde ao levarem em conta o saber acumulado da população, os seus interesses, as forças sociais ali presentes e as peculiaridades da realidade local. Estas experiências geravam também uma maior solidariedade local, novas lideranças, organizações comunitárias e um protagonismo político, fortalecendo a sociedade para lutas sanitárias e sociais mais amplas. A difusão da EP no setor saúde ajudou a criar uma ruptura com o tradicional modo pedagógico, autoritário e normativo, dos profissionais de saúde lidarem com as classes populares (VASCONCELOS, 2004).

A EP foi, assim, fundamental na construção e aperfeiçoamento de muitas práticas inovadoras que diferenciam o sistema público de saúde brasileiro de outros sistemas nacionais de saúde. Nas experiências pioneiras de saúde comunitária, a EP ajudou na construção de importantes inovações que serviram de referência para o Movimento Sanitário pensar o SUS, principalmente, os seus serviços de atenção primária à saúde (APS¹).

114

Cabe ressaltar que muitas das práticas mais inovadoras da APS brasileira foram criadas nestas experiências, muito antes da criação do SUS. Um exemplo importante são os agentes comunitários de saúde, no formato hoje existente no Brasil. Em meados da década de 1970, já existiam redes de agentes de saúde, em várias cidades brasileiras, formadas por trabalhos pastorais das igrejas cristãs, com práticas que inspiraram, bem mais tarde, em 1991, o Programa de Agentes Comunitários de Saúde e, posteriormente, o Programa Saúde da Família. O controle social por conselhos de saúde não foi uma invenção do SUS, pois já fora conquistado anteriormente, em muitos serviços e muitas cidades, pela luta dos movimentos populares de saúde. A tradição de enfrentamento de problemas específicos de saúde, através da discussão

1 Os serviços de saúde no SUS, como em muitos outros sistemas de saúde de outros países, se dividem em serviços de atenção primária (próximos dos locais de moradia, de fácil acesso e com tecnologias menos caras; são os serviços mais numerosos e responsáveis pelo enfrentamento da maioria dos problemas de saúde), atenção secundária (atendimento especializado referido pelos serviços de atenção primária) e atenção terciária (serviços de maior sofisticação tecnológica para situações mais exigentes de procedimentos custosos). Estes três tipos de serviços devem se articular em uma rede integrada, em que os usuários são encaminhados, mas tendem a voltar para os serviços de atenção primária.

conjunta com a comunidade e suas organizações, foi introduzida e difundida por estas experiências pioneiras. A participação de todos os membros da equipe do serviço, em rodas de conversa, na avaliação e no planejamento das atividades surgiu e se difundiu nestas experiências de saúde comunitária. Os trabalhos educativos coletivos em saúde, através de grupos participativos, se aprimoraram e se tornaram conhecidos nesta época. Estas práticas participativas, que se tornaram princípios e diretrizes da APS brasileira, são hoje internacionalmente reconhecidas e valorizadas. Representam uma herança da forte presença da EP nas experiências pioneiras de saúde comunitária.

Com a conquista da democracia política e a construção do SUS, no final da década de 1980, estas experiências localizadas de trabalho comunitário, autônomas em relação às políticas estatais, perderam sua importância, pois os movimentos sociais passaram a priorizar lutas por mudanças mais gerais nas políticas sociais. Além disso, os técnicos que nelas estiveram engajados passaram a ocupar espaços de gestão e planejamento nas instituições, onde uma convivência direta tão intensa com a população é mais difícil. Entretanto, a experiência de integração comunitária vivida por tantos intelectuais e líderes populares nestas experiências locais de saúde, o saber ali construído e as práticas de saúde inovadoras descobertas continuaram a repercutir. Em muitas instituições de saúde, grupos de profissionais começaram a enfrentar o desafio de incorporar, no serviço público, a metodologia da EP, adaptando-a ao novo contexto de complexidade institucional. Passaram a enfrentar tanto a lógica hegemônica de funcionamento dos serviços de saúde, subordinados aos interesses de legitimação do poder político e econômico dominante, como a carência de recursos, em parte ligada aos conflitos políticos pela distribuição e apropriação do orçamento numa conjuntura de crise fiscal do Estado. Neste sentido, esses grupos se engajaram na luta pela democratização do Estado, na qual o método da EP passou a ser um instrumento para a construção e ampliação da participação popular no gerenciamento

e reorientação das políticas públicas (VASCONCELOS, 2012).

116

A partir do final da década de 1980, vários profissionais de saúde, entusiasmados com as potencialidades da EP no setor saúde, começaram a se organizar e a produzir teoricamente sobre os caminhos de sua aplicação nos serviços de saúde (VASCONCELOS, 1988). Na década de 1990, eles organizaram a Rede de Educação Popular e Saúde² com o intuito de fortalecer o debate sobre as relações educativas nos serviços de saúde. Foi o primeiro movimento organizado na América Latina, voltado para o fortalecimento da educação popular em saúde. Desde então, assistiu-se a uma importante organização institucional do campo da educação em saúde com grande influência da EP: estruturaram-se encontros em vários estados, vários congressos de âmbito nacional dedicaram significativos espaços ao tema, criaram-se grupos acadêmicos e operativos e aumentaram as publicações sobre o tema. Pode-se afirmar que a EP é atualmente o corpo teórico dominante na orientação sobre a educação em saúde da população nos espaços de debate do setor saúde. No entanto, esta hegemonia na discussão teórica não acontece no campo das práticas concretas do setor saúde, onde continua predominando ações educativas normativas e impositivas. A maioria dos profissionais de saúde não participa ou aprofunda a discussão crítica sobre as suas práticas educativas voltadas para a população.

A partir da década de 1990, profissionais de saúde entusiasmados com as potencialidades da EP no setor saúde organizam-se e começam a produzir teoricamente sobre os caminhos de sua aplicação nos serviços de saúde.

Nos vários estados brasileiros, já existe um bom número de educadores populares com habilidade na reorientação de práticas de saúde e processos participativos nas políticas de saúde. Os resultados de suas intervenções mostram a importância da generalização da EP no SUS. Para o movimento da educação popular em saúde, não basta alguns saberem fazer; é preciso que este

² A Rede de Educação Popular e Saúde se articula principalmente através da lista de discussão na Internet (<https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/listadaredeedpopsaude/info>).

saber seja difundido e generalizado nas instituições de saúde. Para isso, é preciso encontrar caminhos administrativos e de formação profissional que permitam que ela se expanda institucionalmente. Parte significativa do movimento da educação popular em saúde tem se dedicado a este processo de institucionalização da Educação Popular no SUS. Para ela, a EP é um saber importante para a construção da participação popular, servindo não apenas para a criação de uma nova consciência sanitária, mas também para uma democratização mais radical das políticas públicas. Não é apenas um estilo de comunicação e ensino, mas também um instrumento de gestão participativa de ação social (CORAGGIO, 1994). Para o movimento da educação popular em saúde, o avanço democrático e participativo nas políticas de saúde pode contribuir para a criação de referências, saberes e estratégias para a democratização mais radical do Estado brasileiro.

Várias iniciativas de governos municipais têm avançado neste sentido. As experiências mais estruturadas de incorporação da metodologia da EP como instrumento de reorientação da globalidade das políticas de saúde aconteceram nas administrações municipais do Partido dos Trabalhadores nas prefeituras de Camaragibe, de 1996 a 2004, (OLIVEIRA, 2002) e Recife, de 2000 a 2004, (CAVALCANTI; STOTZ, 2004), ambas em Pernambuco, assim como na administração estadual no governo de Miguel Arraes de 1994-1998 (PERNAMBUCO, 1998). Em várias outras administrações municipais e estaduais foram também implementadas iniciativas menos abrangentes de fortalecimento da participação popular nos vários serviços, com a metodologia da EP. A partir destas experiências, hoje há um saber significativo sobre os caminhos administrativos e as estratégias políticas para utilização da EP como instrumento de gestão de políticas sociais.

Desde 2003, com a eleição de Luiz Inácio da Silva para a Presidência da República, a partir de proposta do movimento da educação popular em saúde, foi criada uma Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde e, posteriormente, uma

Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e à Mobilização Social, no Ministério da Saúde. Várias iniciativas de abrangência nacional passaram a ser organizadas. Para que estas ações deixassem de ser iniciativas de funcionários simpáticos à EP e se tornasse uma política de Estado, foi criado, em 2009, o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde, com a participação de vários movimentos sociais e setores da administração pública, para construir e negociar esta política (BRASIL, 2009). Como resultado deste trabalho, em 2013, foi aprovada a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS - PNEP-SUS (BRASIL, 2013).

Em parte influenciada por esta iniciativa do setor saúde, em 2014, a Secretaria Geral da Presidência da República, depois de um longo processo de debate e negociações, lançou o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas com a pretensão de apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam avançar para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular (BRASIL, 2014).

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR QUE INOVAM NO SETOR SAÚDE

EP é um jeito de conduzir as ações educativas que se baseia em uma teoria pedagógica e em uma utopia política. Ela se estruturou inicialmente, na década de 1960, no Brasil, a partir dos desafios trazidos pela alfabetização de adultos das classes populares, mas hoje é aplicada em todos os campos do agir humano. É fruto de um movimento social de intelectuais, ativistas e organizações coletivas preocupadas e engajadas na luta pela justiça, solidariedade e pelo protagonismo social dos que hoje são subalternos, marginalizados, oprimidos e empobrecidos. A EP teve, em sua constituição, forte influência do cristianismo e do marxismo, perspectivas que antes

pareciam difíceis de serem conciliadas. Seus principais intelectuais, inclusive Paulo Freire, são, antes de tudo, sistematizadores teóricos de um saber, construído neste movimento social, que é muito maior que seus escritos acadêmicos. Esta é a riqueza da EP, mas também gera uma dificuldade teórica para sua definição clara e precisa que muitos profissionais de saúde gostariam de encontrar. Por ter aprendido muito com o saber e o modo emocionado do mundo popular, ela incorpora, em suas práticas, dimensões que não cabem em análises estruturadas apenas racionalmente e que são referidas, por muitos movimentos sociais que praticam a EP, através da palavra “mística”. Estas dimensões, apesar de serem difíceis de ser explicadas em um discurso puramente racional, são claramente percebidas e operadas nas práticas de EP.

A EP se inspira em um projeto político e em uma utopia de construção de uma sociedade justa, solidária e amorosa, em que os que hoje são subalternos, marginalizados, oprimidos e empobrecidos sejam protagonistas ativos e altivos. Diferentemente de muitos outros projetos e utopias sociais, busca esta construção com eles e não para eles. Dessa forma, a estratégia central não é o posicionamento e o enfrentamento político de lideranças e grupos mais organizados, mas uma ação pedagógica voltada para a formação do protagonismo social destes sujeitos e grupos que hoje estão calados, não apenas no jogo político nacional, mas também em suas famílias, igrejas, comunidades, locais de trabalho, escolas e serviços de saúde.

A EP parte de uma leitura da realidade que percebe haver em todos os seres humanos e em todos os grupos sociais, mesmo os mais oprimidos e subalternizados: “uma busca de ser mais”. Nesta busca, que todos fazem, saberes são construídos e acumulados. As diversas classes e grupos sociais encontram formas de transmitir estes saberes para seus companheiros e para as próximas gerações. A potência do ato educativo é saber colocá-lo a serviço da “busca de ser mais” já existente em todos os educandos, valorizando os significativos saberes acumulados e os seus jeitos bem próprios de

construí-los. Como os caminhos desta busca dos educandos são surpreendentemente diversos, o grande esforço a ser feito pelo educador é o de escuta e compreensão, para então poder contribuir com um saber seu que possa acrescentar ao dos educandos. Por isto, o diálogo é o elemento central da EP. Não um diálogo esperto que ouve apenas para identificar a melhor estratégia e linguagem para transmitir eficazmente um pacote de verdades e valores, mas um que parte do reconhecimento autêntico do educador da insuficiência de seu saber.

120

O exemplo a seguir demonstra a importância do diálogo para o trabalho em saúde: um especialista de renome internacional sobre saneamento de favelas tem muitos saberes importantes para ajudar na solução dos problemas de esgoto de uma determinada favela, mas não sabe quais de seus muitos saberes são pertinentes para aquela realidade, aquelas pessoas e naquela conjuntura. Ele precisa, antes de tudo, ouvir para buscar a compreensão do que poderia ali ser útil. Os moradores e os técnicos daquela comunidade sabem muitos aspectos peculiares daquela situação. Soluções tecnicamente primorosas podem se tornar inviáveis se não respeitarem valores e interesses próprios daquela comunidade e dos profissionais locais envolvidos. O desafio é criar um processo continuado de construção dialogada das soluções, tendo clareza de que o objetivo, além de encontrar uma solução adequada para o esgoto da favela, é também ampliar a solidariedade local, fortalecer o protagonismo social de seus moradores e organizações e aumentar o nível de consciência crítica sobre a realidade, de forma a torná-los mais capazes para outras lutas e ações. No entanto, muitos têm buscado a EP apenas para ter acesso a técnicas eficazes de convencimento de grandes públicos e para difundir comportamentos e modos de encarar a vida que consideram justos e saudáveis.

A EP cuida, antes de tudo, da criação de espaços de conversa franca e amorosa, onde os subalternos e oprimidos se sintam a vontade para expor suas dúvidas, seus interesses e suas considerações a respeito das questões. E isto não é fácil! O poder

dos doutores, mesmo bem intencionados, costuma calar ainda mais a voz dos subalternos. O passado de opressão cria rancores, irritações e agressividades de difícil controle, podendo deixar tensas as primeiras conversas. As palavras do diálogo, que se inicia, costumam emergir confusas e contraditórias. As espontaneidades liberadas podem ser rudes e até agressivas. As lógicas expressas, quando o diálogo engrena, podem ser tão diferentes das lógicas imaginadas pelo profissional de saúde que, muitas vezes, ele nem as entende, desconsiderando-as. Outras vezes, trazem valores que chocam com os valores do educador. E os ritmos de envolvimento no processo educativo são diferenciados, exigindo paciência. É necessário, portanto, habilidades de manejo educativo e estudo dos contextos culturais dos grupos envolvidos para que o espaço de diálogo avance. Quando isto acontece, é surpreendente a eficácia transformadora desta metodologia. Soluções são construídas, pessoas e grupos se envolvem na sua implementação e há um avanço no protagonismo social. Entretanto, neste processo ocorrem muitas mudanças no que era inicialmente previsto e isto irrita trabalhadores sociais mais diretivos.

121

Não basta proclamar a intenção de uma ação educativa dialogada e libertadora. É preciso saber implementá-la em contextos específicos. A EP é o saber e arte, com mais de 50 anos de acúmulo, sobre os difíceis caminhos desta implementação. Exige estudo e participação em grupos com pessoas mais experientes.

UMA PEDAGOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO QUE TRANSFORMA RADICALMENTE PRÁTICAS DE SAÚDE CONSOLIDADAS

Um elemento importante da metodologia da EP é a problematização. O diálogo pedagógico é aprofundado pela estratégia de tornar determinada questão, que está sendo enfrentada, em um problema a ser discutido e pesquisado com a participação de todos. Não é uma problematização de caráter didático, em que o educador configura a situação como um problema a ser debatido apenas para

melhor envolver e desafiar os educandos, mas em que ele já sabe a solução correta. E que, logo depois de alcançada a sua solução, é lançado outro problema, um pouco mais complexo, para o ensino avançar em outros aspectos. Portanto, não é uma problematização utilizada apenas como estratégia de tornar mais ativa e eficaz o aprendizado de conteúdos que se avaliou como importantes.

A problematização utilizada pela EP tem como base uma epistemologia (um modo de processar e elaborar a produção do conhecimento) diferente, que parte do pressuposto da incompletude de todos os saberes. Para sua superação, não basta buscar apenas a interdisciplinaridade e o diálogo de especialistas no tema para a construção do conhecimento necessário, mas também, e fundamentalmente, a valorização dos saberes dos usuários, dos moradores e dos movimentos sociais envolvidos. Estes saberes valorizados pela EP não são apenas conhecimentos logicamente estruturados, mas também saberes de outra natureza, como os saberes vindos da intuição, da sensibilidade e da emoção que surgem na arte, na vida espiritual, no envolvimento amoroso, na contemplação, nas brincadeiras, nas festas e na agressividade guerreira. É impressionante como as classes populares latino-americanas e seus movimentos sociais se tornam ricos e ficam a vontade quando estes outros saberes são acolhidos e valorizados (BATISTA, 2012).

Na EP, a problematização não se esgota no encontro compartilhado de uma solução. Ela continua na sua implementação na realidade concreta, gerando novos desafios e reflexões. Os resultados da ação, com suas insuficiências, geram novas problematizações. Os fracassos e sucessos inesperados ensinam dimensões antes não consideradas. Um processo sem fim de reflexão, ação, reflexão, ação... Trata-se, portanto, de uma problematização vinculada à realidade e comprometida com sua transformação, o que não corre em muitas metodologias ativas e problematizadoras que são difundidas no setor saúde³.

³ Com a criação do SUS e a constatação da inadequação da formação da maioria dos profissionais de saúde para operá-lo dentro de seus princípios fundamentais, as instituições públicas de saúde passaram a investir muito em processos de formação profissional. Passou-se a valorizar muitas pedagogias que enfatizam metodologias

Esta metodologia da problematização também cria problemas. Gera conflitos. Complica o que antes parecia mais simples, pois traz à tona outras dimensões e valoriza interesses e propostas que normalmente não são consideradas. Pela leitura da dinâmica social feita pela EP, a realidade se transforma também pela luta de projetos e interesses antagônicos. A desigualdade e a opressão são alimentos do privilégio e da distinção de grupos minoritários muito fortes politicamente. Não há como mudar a realidade sem enfrentamentos. Na medida em que a EP ajuda a fortalecer o protagonismo e a luta de grupos oprimidos e injustiçados, gera também antagonismos. Nem todos os enfrentamentos podem ser evitados. Por isto, quem implementa a EP precisa se preparar para enfrentar conflitos e oposições, algumas vezes perversas (SILVA, 2013).

A participação ativa de grupos sociais, antes calados, questiona e cria oposições a projetos tecnicamente muito bem preparados, irritando gestores das políticas sociais que costumam ficar isolados nos órgãos de planejamento. Assim, a proclamada valorização da participação popular nas políticas sociais não é ainda uma realidade autenticamente buscada no cotidiano dos serviços, por ser demais perturbadora da lógica dominante (VASCONCELOS, 2009).

123

VALORIZAÇÃO DE SABERES E LÓGICAS HABITUALMENTE DESCONSIDERADAS NO AGIR TÉCNICO

Para implementar esta metodologia da EP, exige-se uma atitude pessoal do educador, pouco apegada às suas próprias verdades e mais dedicada ao surpreendente que surgirá a partir do processo participativo. É uma atitude de curiosidade e respeito às incríveis possibilidades de pensar e organizar a vida, presentes nos vários grupos sociais, e também de generosidade para investir na compreensão de avaliações e propostas que se apresentam inicialmente confusas e irritadas, porque se sabe serem posicionamentos de pessoas e grupos

denominadas de ativas e problematizadoras, como o PBL (Problem Based Learning ou Aprendizado Baseado em Problemas) (MAMEDE et al, 2001) e uma denominada Educação Permanente em Saúde, inspirada no Movimento Institucionalista em Educação, fundada principalmente nas reflexões de René Lourau e George Lapassade (CECCIM, 2005).

que foram antes oprimidos e silenciados. É ainda uma postura de investir mais na riqueza de projetos e posicionamento gerados por processos participativos do que nas próprias crenças pessoais. Esta atitude não se obtém apenas com a formação pedagógica teórica, mas também com o desenvolvimento emocional. É preciso investir em processos de elaboração das emoções, expectativas e utopias do profissional através do autoconhecimento. A participação do educador em grupos, onde temas pessoais relacionados ao trabalho profissional possam ser discutidos com franqueza e amorosidade, ajuda muito nesta formação (VASCONCELOS, 2011; SILVA, 2013).

A vivência de experiências marcantes de EP, em que a descrença inicial na possibilidade de diálogo com os mais subalternos pôde ser superada e gerou resultados surpreendentes, vai criando uma convicção na potência deste tipo de metodologia. Vai tornando o profissional mais confiante para insistir na possibilidade de diálogo onde aparentemente isto não é possível.

124

A valorização dos movimentos sociais é outra importante dimensão da EP. Estes movimentos expressam, de forma mais clara, os interesses e saberes dos grupos sociais marginalizados, pois são espaços de elaboração de suas avaliações e propostas. Enriquecem muito o diálogo e a construção compartilhada das soluções. Ao mesmo tempo, são espaços de formação pessoal destes grupos para o protagonismo social e a altivez. Os movimentos sociais precisam ser apoiados e valorizados, pois são atores importantes no processo político de transformação da sociedade. As raízes de problemas locais de saúde, muitas vezes estão fora do ambiente familiar e comunitário. Estão na forma como a sociedade se organiza política e economicamente. Neste sentido, estes movimentos são importantes atores no jogo de transformação social para além da dinâmica comunitária local. A EP busca trabalhar com eles e para eles.

Em muitos lugares, os movimentos sociais existentes são contraditórios, confusos e até controlados por grupos de interesse pouco legítimos (SILVA, 2013): contradição existe em todos os

setores da vida social e confusão é sintoma de um processo de elaboração ainda inicial. O trabalho de EP ajuda a criar espaços de problematização destas contradições e confusões, superando-as. Valorizar os movimentos sociais é também saber questioná-los (VASCONCELOS, 2009).

Em outros locais, não existem movimentos sociais bem organizados. Mas sempre há muitas redes locais informais de solidariedade e apoio social, como: grupos de vizinhança, redes de parentesco, grupos religiosos, associações esportivas, grupos artísticos, pastorais, etc. Estas redes são sementes de organizações comunitárias mais estruturadas. Para quem não tem experiência, elas podem parecer invisíveis, pois não têm sedes, diretorias ou horários formais de reunião e, algumas vezes, nem têm nome. A ampliação da organização comunitária precisa valorizar os grupos e as redes de solidariedade já existentes, mesmo que sejam frágeis e contraditórias. O trabalho educativo é desencadeante deste processo organizativo.

Se, por um lado, o preconceito com a capacidade propositiva das pessoas e dos grupos sociais mais marginalizados e oprimidos é um grande obstáculo para uma relação de diálogo autêntico, de outro lado, a expectativa romântica, que espera a virtude essencial no que é mais simples ou menos influenciado pelo desenvolvimento moderno, é também um grande empecilho. Estas expectativas geram uma enorme dificuldade para lidar com as contradições e limitações que sempre se revelam no trabalho educativo.

Para sintetizar, pode-se afirmar que a EP é uma concepção de educação que tem cinco dimensões: uma leitura da realidade, um projeto de transformação da sociedade, uma metodologia de ação, uma epistemologia e uma atitude para o educador. Cada uma destas dimensões se justifica pelas demais. Trata-se, portanto, de uma teoria e uma prática pedagógica bem elaborada, com dimensões logicamente estruturadas entre si e que vem alcançando crescente reconhecimento internacional. Mas a sua forte presença no trabalho social latino-americano, por várias décadas, fez com que

ela se difundisse de modo irregular e parcial. É usual encontrar experiências orientadas por sua tradição, mas que desconhecem o seu nome e a sua teoria. Há muitas iniciativas educativas que utilizam apenas algumas de suas dimensões e que têm várias ações incoerentes com o conjunto de sua proposta. Outras dizem se orientar pela EP, mas agem de forma antagônica aos seus princípios. O estudo e o debate teórico sobre EP é fundamental para tornar as suas práticas mais elaboradas e coerentes.

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO EM SAÚDE PARA A REFLEXÃO SOBRE AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A atenção à saúde é um espaço riquíssimo para a ação educativa. A crise de vida, trazida pela doença, fragiliza a pessoa e seu grupo social, podendo quebrar barreiras que protegem sua intimidade mais profunda. O profissional de saúde, que adquire confiança e está próximo, tem acesso a essa intimidade, muitas vezes desarrumada e povoada de precariedades, que não costuma ser revelada para qualquer profissional. As pessoas, neste momento, passam por crises subjetivas e familiares que desencadeiam intensa elaboração mental, com questionamento dos valores que vinham orientando o seu viver. Assim, o cuidado à doença pode ser potente também na promoção da saúde e reorganização das relações sociais (BARRETO, 2013).

126

A aproximação com a vida familiar e comunitária, trazida pela APS, ajuda a revelar as dimensões emocionais, ambientais e sociais envolvidas no problema, enriquecendo imensamente o processo de cuidado. É preciso estar preparado para lidar com este espaço educativo que se abre quando se vai além de uma atuação centrada apenas na abordagem do órgão adoecido. Não é fácil lidar com tantas emoções e questões inesperadas. Porém, é neste momento que se revela a potência e a beleza do trabalho em saúde. A experiência de ser intensamente significativo e

de receber a gratidão profunda das pessoas, em momentos tão difíceis de angústia e reorganização do viver, é estruturante do ser profissional da saúde (SILVA, 2013; LIRA, 2014).

Abrir o cuidado em saúde para as múltiplas dimensões que se revelam, antes de tudo, assusta. Surgem problemas que parecem ser profundos demais para serem curados. Problemas com dimensões misteriosas, que não se têm como esclarecer em curto prazo, mas que exigem ações imediatas, muitas vezes, dependentes de condições materiais, valores e iniciativas de familiares que não se conhece bem. A sensação mais habitual é a de impotência e angústia. Diante desta complexidade, é impossível um agir profissional prescritivo e orientado apenas por um saber técnico, por mais que seja aprimorado. A grande solução está no diálogo com as pessoas envolvidas, construindo-se coletivamente as soluções necessárias. Para isto, é necessário saber ouvir e criar confiança para a expressão de seus saberes e questionamentos. Isto não é fácil, porque lidamos habitualmente com pessoas com uma história de silenciamento pelo passado de opressão e subalternidade. É preciso trazer, para a discussão do cuidado, outras pessoas e grupos sociais. Os saberes e práticas da EP são fundamentais na construção processual de saídas surpreendentes, gerando práticas de cuidado que aliviam sofrimentos e incentivam protagonismos (BATISTA, 2012).

Usualmente refere-se à EP como instrumento para ações educativas coletivas na comunidade. Mas, ela é também um grande instrumento na ampliação do trabalho clínico que busca ir além da abordagem centrada na biologia do corpo. O modelo de consulta médica tradicional está centrado em uma busca acurada de informações pela anamnese, pelo exame físico e por exames laboratoriais que permitam uma decisão técnica sobre o melhor tratamento para o problema apresentado. As tentativas de melhorar a relação com a pessoa estão tradicionalmente voltadas para a obtenção de dados mais abrangentes para uma melhor decisão terapêutica do médico. Mas o tratamento a ser

implementado não é uma decisão puramente técnica. As pessoas não se modelam passivamente às prescrições médicas, pois já trazem para o atendimento, mesmo que não o expressem, suas próprias visões de seus problemas e uma série de outras práticas alternativas de tratamento. São visões e saberes válidos, porque estão integrados em sua cultura e em sua realidade material de vida. É importante, portanto, construir condutas terapêuticas através do diálogo entre, de um lado, a pessoa que conhece intensamente a realidade onde seu problema está inserido e, de outro, o profissional com conhecimentos científicos sobre a questão. Todos estes conhecimentos estão atravessados por crenças, hábitos e valores próprios da cultura do grupo social em que se formaram. Na medida em que o profissional torna-se crítico dos limites de suas análises e propostas, é possível estabelecer uma relação pedagógica onde o diálogo não seja apenas uma estratégia de convencimento, mas a busca de uma terapêutica mais eficaz, por respeitar a cultura e as condições materiais da pessoa. Agindo dessa forma, contribui-se também para a formação de cidadãos mais capazes de gerirem sua própria saúde. A eficácia clínica está, portanto, subordinada à eficácia pedagógica da relação com a pessoa e sua família.

A importância da EP na implementação de práticas educativas em grupos dentro do serviço de saúde e em atividades coletivas na comunidade já é mais reconhecida. São atividades importantes não apenas porque permitem ricas trocas de experiência entre os participantes, como também o alcance de públicos maiores. São ainda espaços propícios para um debate mais aprofundado de dificuldades encontradas no enfrentamento dos problemas de saúde e para uma melhor expressão dos saberes, interesses e posicionamentos dos moradores. Nos espaços coletivos de debate, as dimensões sociais presentes nos problemas pessoais de saúde são mais facilmente explicitadas e aprofundadas. Permitem à equipe conhecer aspectos que são mais difíceis de se perceber nos atendimentos individuais. As reflexões, que daí surgem,

podem ser difundidas através de pequenos meios de comunicação (boletins, vídeos, rádios comunitárias, apresentações teatrais e murais), ajudando a provocar discussões em outros públicos. O debate continua para além dos espaços educativos controlados pela equipe de saúde, pois as conversas informais são muito intensas nas comunidades, gerando repercussões imprevistas. A valorização dos espaços educativos coletivos contribui ainda para o fortalecimento de uma cultura organizativa e cidadã na comunidade.

Para que estes espaços educativos tenham papel reordenador do atendimento em saúde, é fundamental que o profissional participe deles como aprendiz, levando suas dúvidas e preocupações. Esta perspectiva é densamente expressa por Paulo Freire:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem [...]. O objeto cognoscível, de que o educador se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (Freire, 1979, p.78-80).

129

A gradativa aproximação da vida comunitária local é muito pedagógica para os profissionais. As visitas domiciliares exigem tempo e competem com a pressão por um maior número de consultas individuais no consultório. O envolvimento em atividades comunitárias ajuda muito o profissional a entender melhor a dinâmica de vida da população atendida. A participação em reuniões dos movimentos comunitários locais, festas, celebrações e lutas comunitárias permite ao profissional estabelecer parcerias

e conhecer as surpreendentes outras lógicas de organizar a vida, ali presentes. E este maior conhecimento da cultura e dos recursos locais permitirá ao profissional ser mais rápido e eficaz em seus outros atendimentos. (BATISTA, 2012; LIRA, 2014; SILVA, 2013; VASCONCELOS, 2010)

A EP não é uma atividade a mais que alguns profissionais fazem de forma periférica à rotina do serviço. Suas ações, na medida em que fortalecem processos participativos dos usuários e potencializam o enfrentamento dos problemas que dificultam o trabalho, acabam reorientando a globalidade do serviço.

Por causa de sua potencialidade formativa para a equipe de saúde, as atividades de EP não devem ser responsabilidade apenas de alguns profissionais, mas de todos. No entanto, nem todos têm inicialmente habilidade e gosto para a EP. Mas a alegria, a criatividade e a riqueza pedagógica de suas práticas, quando se cria um ambiente participativo e amoroso, acabam convencendo e seduzindo muitos destes profissionais resistentes. A presença de um profissional experiente em EP é importante para desencadear estes processos educativos participativos. É necessário, no entanto, que ele atue de forma a envolver os outros trabalhadores. Não basta alguns saberem implementar bem ações de EP. É preciso que este saber se generalize no serviço e no sistema de saúde.

130

A EP é também uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. Em várias secretarias de saúde e no Ministério da Saúde foram criadas coordenações de EP para ampliar a participação popular no SUS. A generalização da EP no SUS ajuda a ampliar os processos participativos na rotina de atendimento e de gestão dos serviços, superando a perspectiva que enxerga apenas os conselhos e conferências de saúde como espaços de controle social. A EP ajuda a construir novas práticas de atenção à saúde que levam em conta os saberes, interesses e condições materiais das pessoas.

Os serviços de saúde são hoje locais de muita tensão. Cobranças da gestão, dos moradores e dos movimentos

comunitários pressionam o trabalhador de saúde em diferentes direções. Os conflitos pessoais e os causados por diferentes perspectivas de trabalho também costumam dividir a equipe. Como investir na construção de relações de diálogo e em atitudes de escuta compreensiva em meio a tanto sufoco no trabalho? EP exige tempo e energia. São ações processuais que precisam ser continuamente repensadas. Demandam mudanças que estão além do que é tradicionalmente cobrado da equipe. Tem sentido ainda querer fazer EP na atenção à saúde em um contexto de tantas insuficiências? Não seria melhor restringir o trabalho educativo a iniciativas mais simples e bem definidas de mudança de comportamentos de risco, estatisticamente importantes, por meio de ações de comunicação e convencimento enfaticamente repetidas? Até mesmo a população parece inicialmente acomodada e sem disposição de participar em lutas mais gerais por transformação dos determinantes sociais de saúde. Para que complicar se nem o básico, muitas vezes, consegue-se fazer?

Este desânimo é reforçado pelos valores de individualismo e de busca da felicidade centrada no consumo privado de bens, que a indústria cultural tanto tem difundido. Projetos coletivos de emancipação social vêm sendo desacreditados. Mas, surpreendentemente, é enorme o número de profissionais de saúde que sonham, buscam e se empenham em fazer com que seu trabalho tenha um significado mais grandioso. Estes profissionais, com seu dinamismo, têm feito a diferença e mantêm vivos os ideais do Movimento Sanitário que lutou pelo SUS, desde a década de 1970, como um projeto a serviço de uma sociedade com mais saúde, justiça, equidade e participação de todos na vida política. Sabem que sem os desafios desta perspectiva mais ampla, o trabalho em saúde torna-se rotineiro e sem gosto. São os sonhos e objetivos grandiosos que mobilizam, despertando energias para a superação da precariedade da atual organização dos serviços e dos limites da formação profissional, bem como para o enfrentamento dos interesses políticos e econômicos que a luta por um SUS

eficiente desperta. Diante de tantas dificuldades, o SUS não se sustenta sem a mobilização trazida pelas utopias mais amplas do Movimento Sanitário. Quarenta anos depois, elas ainda estão presentes e despertando compromisso.

Nos serviços locais de saúde ficam claros os limites de uma ação sanitária restrita à abordagem biológica, pois evidencia a forte inter-relação entre a saúde e a forma como a sociedade se organiza. Ao mesmo tempo, amplia muito a possibilidade do profissional de saúde intervir na dinâmica familiar, comunitária e política associada às doenças. A EP é um instrumento de ampliação do tratamento para estas outras dimensões. Orienta os caminhos para tornar as atividades rotineiras da APS (das consultas às mobilizações comunitárias) em espaços de esclarecimento crítico das raízes dos problemas de saúde, superação da baixa autoestima decorrente da opressão e marginalidade, ampliação da solidariedade social, fortalecimento do protagonismo dos moradores, enfrentamento de injustiças e organização política. Aumenta a participação do trabalho de saúde no processo de democratização da nação. Aponta para uma perspectiva de promoção da saúde muito mais radical do que a busca da mudança de comportamentos de risco da população e a implementação de ações preventivas de saúde pública.

132

Neste sentido, a EP tem tido um importante papel de animação e mobilização dos profissionais de saúde, na medida em que revela as possibilidades de seu trabalho ser significativo para o processo de emancipação social. Tem sido não apenas um instrumento de educação da população, mas também de formação profissional. Nas universidades brasileiras, a EP vem sendo progressivamente incorporada nos cursos de saúde como instrumento importante de formação para a APS (VASCONCELOS, 2006; VASCONCELOS, 2013; CRUZ et alli, 2013).

Por outro lado, a possibilidade de associar a rotina de trabalho da APS com projetos mais amplos de emancipação da sociedade tem gerado expectativas ilusórias em alguns profissionais de saúde

que anseiam por resultados revolucionários, em curto prazo, na realidade local. A opressão, a injustiça e a marginalização de muitos grupos sociais têm raízes complexas e profundas. O trabalho em saúde pode participar de sua superação, mas é apenas uma das inúmeras frentes deste amplo processo. A pretensão de se ser o centro das complexas mudanças locais e de que elas ocorram no período de sua atuação revela uma atitude vaidosa e gera tensões com a população que tem um ritmo próprio e outros modos de caminhar.

As práticas educativas junto à população voltadas para a difusão de hábitos saudáveis e a participação em ações de saúde preventiva, em geral, não conseguem maiores mobilizações e interesse, causando desânimo na equipe. Em muitos serviços de APS, estas ações são realizadas como uma obrigação a se cumprir. A população assiste sem entusiasmo, muitas vezes participando apenas para retribuir o esforço dos profissionais.

A vida das pessoas é marcada por preocupações e correrias. A luta pela sobrevivência e a alegria é atravessada por pressões, anseios conflitantes, injustiças e humilhações. Em meio a este sufoco no viver, a promessa de mais alguns anos de sobrevivência na velhice ou de superação de alguns riscos eventuais de adoecer no futuro não costumam mobilizar esforços suficientes para a difícil tarefa de mudar a forma de organizar a rotina da vida. É preciso de uma grande motivação bem integrada aos projetos de felicidade das pessoas, que são muito mais amplos do que os objetivos sanitários definidos por estudos epidemiológicos. Por onde passa a busca de “ser mais” dos usuários do serviço? Uma educação em saúde, que pretenda realmente interessar e mobilizar as pessoas tem que estar a serviço desta “busca mais ampla de ser mais”. É usual a crítica à EP por ampliar muito os objetivos do trabalho em saúde, em um contexto de grande limitação de recursos sanitários. Mas é justamente esta ampliação dos objetivos que sustenta a força das práticas de EP junto à população. As pessoas se mobilizam pelo que é muito significativo e grandioso em sua existência. Em razão

da busca de um existir mais solidário, alegre e denso em interações sociais é que as pessoas se mobilizam para uma ação conjunta de controle do mosquito transmissor da dengue. O enfrentamento de grandes injustiças e carências de serviços coletivos importantes na comunidade é que entusiasma a participação. O sentir-se bem, valorizado e com suas opiniões respeitadas é fundamental para manter as mobilizações. Nesta perspectiva, os saberes e práticas da EP são fundamentais.

Por todas estas razões, é possível afirmar com segurança que, mesmo em um contexto de muitas insuficiências nos serviços de saúde brasileiros, a Educação Popular continua sendo fundamental. Foi fundamental para gestar referências de modelos de atenção em saúde mais integrais e participativos, no início do Movimento Sanitário. Continua sendo fundamental para a permanência da esperança de se conquistar uma política pública de saúde e uma organização do Estado mais democráticas, equitativas e fortalecedoras da cidadania ativa e da solidariedade social.

134

CONTRIBUINDO PARA AMPLIAR O SIGNIFICADO E O SENTIDO DO TRABALHO EM SAÚDE

Com a reconquista da democracia no Brasil, na década de 1980, e a criação de um SUS regido pelos princípios da universalidade, integralidade e equidade, passou-se a encarar a implementação da assistência à saúde como uma obrigação do Estado. À população e aos seus movimentos organizados caberia lutar para que tal assistência fosse realmente implementada e controlar sua operacionalização. A participação da população na implementação de práticas de saúde passou a ser vista com desconfiança por alguns sanitaristas, como se a colaboração dos usuários e dos grupos comunitários nas ações de saúde representasse uma forma de escamotear a responsabilidade do Estado em prover todos os serviços necessários. O controle social através de conselhos e conferência de saúde, centrados na gestão das políticas de saúde,

passou a ser visto como o local legítimo de participação popular no SUS. Mas, a população e seus movimentos organizados continuam investindo na criação e condução de práticas concretas voltadas para o enfrentamento dos problemas de saúde. Nos serviços de APS, muitas práticas construídas de forma dialogada entre a população e os profissionais de saúde vêm surpreendendo pelo seu alcance.

Este reiterado investimento de muitos grupos sociais em participar ativamente de muitas práticas de saúde, negando a ficarem apenas controlando sua implementação pelo Estado, tem um sentido e um projeto político. Para eles, a atenção à saúde não é injusta apenas por ser oferecida de modo desigual e limitado aos pobres e marginalizados, mas também porque sua racionalidade interna reforça e recria, no nível das pequenas relações, as estruturas de dominação da sociedade. Suas práticas induzem ao consumo exagerado de mercadorias e serviços, reforçam os caminhos individualistas de busca da saúde, deslegitimam saberes, iniciativas e valores da população, consolidam a racionalidade instrumental e fria da modernidade e reforçam o poder da tecnoburocracia estatal e empresarial. Por isto, a população e seus movimentos continuam insistindo na criação de práticas de atenção em que seja superado o autoritarismo dos doutores em suas vidas, a imposição de soluções puramente técnicas para problemas sociais globais, a propaganda embutida de muitos grupos políticos e empresariais dominantes e a desconsideração de interesses populares e suas peculiaridades culturais. Isto pode ser entendido como uma vontade de desconstrução das lógicas e interesses presentes nas práticas técnicas dominantes nos serviços de saúde e de ampliação das dimensões de solidariedade, amorosidade e autonomia entre as pessoas no enfrentamento dos problemas de saúde. A APS, pela grande proximidade e integração com a dinâmica de vida e luta da população, é um espaço privilegiado para este processo. Mas, para isto, precisa investir intensamente em uma relação autenticamente dialogada com os usuários. Isto não é uma nova proposta, pois

já está acontecendo, há décadas, com significativos resultados, levando a uma participação da população no sistema de saúde muito mais ampla do que a possibilitada pela participação apenas nos conselhos e conferências de saúde (VASCONCELOS, 2009).

Neste sentido, a EP é um instrumento para a construção de uma integralidade mais radical na assistência à saúde que possibilita não apenas uma abordagem ampliada das diferentes dimensões pessoais dos problemas abordados. Possibilita a construção de práticas que integrem, em sua implementação, dimensões políticas e econômicas, locais e societárias. É instrumento para uma promoção da saúde voltada também à formação de uma cidadania ativa que enfrenta os determinantes sociais da saúde e das doenças. A EP coloca o trabalho cotidiano em saúde a serviço da construção da democracia, da justiça e da solidariedade social. Esta ampliação de suas possibilidades traz um novo ânimo para os seus profissionais e novos desafios, dando um sabor muito instigante ao trabalho em saúde.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

MARIA WALDENEZ DE OLIVEIRA

Valla, caracteriza a Educação em Saúde como:

137

um movimento, essencialmente, de cima para baixo, oriundo das classes dominantes (governantes, médicos, profissionais de saúde) para as classes populares. Neste movimento estaria implícita a idéia de que as classes populares não teriam um conhecimento próprio e precisavam de uma orientação a partir das classes hegemônicas. Essa orientação ocorreria através da Educação e Saúde, como uma forma de manter as classes populares afastadas do chamado cordão sanitário [...] [uma forma de] controle não só físico, em termos de localização mas, também, em termos de atos higiênicos. Era um movimento que tinha como pressuposto que as classes populares, justamente por serem pobres, não tinham saúde, não tinham educação. A Educação e Saúde seria uma forma de invenção das classes hegemônicas no Brasil, como forma de controle. (entrevista á Rosely Oliveira in: OLIVEIRA, 2003, p. 1177).

Nessa educação, a relação profissional de saúde e usuário do serviço está posta numa relação vertical entre o saber acadêmico sobre saúde e o saber popular. Valla, segundo Oliveira (2003) apresenta como perspectiva inicial para a Educação Popular e Saúde - EPS, a desconstrução do eixo central, até então adotado das discussões em Educação e Saúde, fundamentado em pressuposto das classes dominantes de que

as classes pobres, as classes populares, precisam de uma educação que lhes garanta uma melhor saúde. Há um ciclo vicioso: as pessoas são ignorantes e por serem ignorantes são pobres e por serem pobres não têm saúde, por não terem saúde são pobres. Enfim, um ciclo vicioso que, supostamente, seria rompido na medida em que as classes populares tivessem mais educação. (p.1177)

138

Partia-se, pois, da *culpabilização* da vítima por sua ignorância e supunha-se que a formação profissional e a extensão dos conhecimentos adquiridos em instituições de ensino seriam capazes de informar corretamente o povo, os pobres e de instruí-los a como agir corretamente (VALLA, 1993). Acreditava-se na ignorância dos grupos populares e na capacidade de os profissionais e estudiosos de “iluminá-los.”

As pessoas que procuram um profissional de saúde já vivem os problemas de saúde na sua multideterminação, inclusive social, como trouxe a conceituação ampliada de saúde na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986. Ao relatar seus problemas de saúde, elas não estão falando apenas, como diz Boff (1999) de um joelho que dói, mas de quanto dói a vida quando o joelho dói. Essa situação exige uma escuta qualificada. A incompletude da formação profissional é técnica, não abarca a saúde nessas dimensões todas.

No contexto de América Latina, de profundas desigualdades sociais, numa segmentação entre sistema público e privado de saúde, falar de saúde é falar dos vários fatores que operam nos processos de adoecimento e cura nas várias esferas da vida e lutar

pela saúde, diz documento da Articulação Nacional de Educação Popular e Saúde - ANEPS (2007), é “...uma luta política que não se limita aos serviços de saúde uma vez que implica a superação das condições sociais que estabelecem dificuldades de se ter uma vida saudável.” (p.1).

CONTEXTO DA SAÚDE

No campo da saúde no Brasil, cabe destacar que a criação do SUS amplia, atualiza e funda novas experiências e decorrentes reflexões. Exemplo disso, são as políticas que visam viabilizar a participação popular na gestão da Saúde, como o PARTICIPA-SUS. Além de políticas específicas dirigidas a grupos sociais em situação de iniquidades na saúde, como a população negra, em situação de rua, cigana, do campo, da floresta. Nesse quadro, iniciativas de educação permanente entram em cena propondo como processo pedagógico a problematização do cotidiano do serviço de saúde. Institui-se também a Política de Humanização do SUS, o HUMANIZA-SUS, de 2003, que entre seus objetivos apresenta os de fortalecer iniciativas de humanização existentes, desenvolver tecnologias relacionais, prevendo além do atendimento acolhedor, a garantia dos direitos dos usuários do SUS bem como a valorização do trabalho em saúde e a gestão participativa. A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS – PNPIC, em 2006, procurando estabelecer um outro patamar integrando sistemas médicos e recursos terapêuticos advindos da medicina tradicional, complementar e alternativa, valorizando também a participação social e o saber popular, a escuta acolhedora e o vínculo terapêutico; normatiza a inclusão no SUS da Homeopatia, Plantas Medicinais e Fitoterapia, Termalismo Social-Crenoterapia e Medicina Tradicional Chinesa-Acupuntura (BRASIL, 2006). Em 2009, foi criado nesse Ministério o Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde, e em 2012 teve-se aprovada a Política Nacional de Educação Popular e Saúde – PNEPS (BRASIL, 2013). Esta Política

está orientada pelos princípios da Educação Popular: diálogo; amorosidade; problematização; construção compartilhada do conhecimento; emancipação; e, compromisso com a construção do projeto democrático e popular.

Desde que a Educação Popular institucionalizou-se no Ministério da Saúde, os coletivos de EPS vem trabalhando colaborativamente e de forma crítica, colocando necessidades de avanços nas políticas em curso (como a já mencionada gestão participativa) especialmente no que trata do fortalecimento dos movimentos e práticas populares no enfrentamento das questões de saúde e na formulação de políticas públicas. Um caminho que não vem sendo trilhado apenas pela Educação Popular e Saúde mas por vários outros movimentos, vide as políticas públicas de saúde já mencionadas acima, por exemplo, para a população negra, população do campo, profissionais do sexo..., todas iniciadas por reivindicação de movimentos sociais que tiveram eco no gestor público. Os documentos dessas políticas foram escritos a várias mãos, entre as quais as dos movimentos sociais.

140

Contudo, vários aspectos no setor saúde continuam requerendo nossa atenção. Como ponderam Selvino Heck e Pedro Pontual (2012), mesmo em governos democráticos, estar no governo não significa estar no poder, muito menos significa um poder popular. Por exemplo, os espaços de participação e controle social em saúde. Estratégicas políticas de valorização dos grupos populares são permeadas por contradições que dificultam sua implantação. Mesmo sendo espaços importantes, os conselhos, por exemplo, ou mesmo as conferências, ainda precisam avançar no que se refere a participação popular. Ferramentas participativas como o diagnóstico participativo, vêm se mostrando como grandes aliadas na construção da participação popular na definição de prioridades, estratégias e soluções para problemas que afligem a população.

Um outro aspecto que requer nossa atenção, refere-se a já mencionada PNPIC. A portaria que oficializa as práticas integrativas foi alvo de questionamentos por parte dos órgãos de

representação médica, como o Conselho Federal de Medicina e a Associação Médica Brasileira. Desde 2006, quando foi publicada, vêm aliando-se a esses órgãos, a Associação Médica Homeopática Brasileira, assim como as entidades representativas da Acupuntura, explicitando o receio à prescrição popular de tais práticas, defendendo o Ato Médico. Entendemos que essas manifestações inserem-se em uma construção do “modo hegemônico de produção do cuidado”, como é denominada a medicina científica em material pedagógico do Ministério da Saúde (BRASIL, 2005). Essa medicina tem seu marco em 1910 com o Relatório Flexner que estabeleceu a formação dos profissionais dentro dos referenciais científicos. A construção desse modo de cuidado antecede esse momento histórico do Relatório Flexner, pois remonta os primórdios da busca de conhecimento científico para a base da prática biomédica, por exemplo, quando do desenvolvimento da microbiologia. Historicamente, incorporou-se a prática médica com a tal prática científica e, conseqüentemente, desqualificou-se outras práticas e praticantes.

141

Trazemos, ainda nos dias atuais, reflexos desse processo histórico não apenas no atendimento médico-centrado, como também nos movimentos para que essa prática médica permaneça hegemônica na prescrição de medicamentos, consultas etc. não apenas em relação às práticas populares. Em desfecho judicial (junho de 2008), em que o Conselho Federal de Enfermagem conseguiu a anulação de processo do Conselho Federal de Medicina que pretendia retirar dos enfermeiros atribuição de prescrição, consulta e solicitação de exames, temos um exemplo de como se pretende tal hegemonia também em relação a práticas de outros profissionais da área da saúde que são formados dentro de um paradigma científico semelhante ao da formação do médico. Percebe-se também, em relação à Portaria de práticas integrativas já mencionada, movimento semelhante, com discurso único das sociedades médicas, sejam hegemônicas ou alternativas (no caso da Homeopatia e Acupuntura), procurando manter apenas como

oficiais as práticas médicas (ou melhor dizendo, dos médicos) já estabelecidas como tal pelas sociedades médicas brasileiras. Enfim, o que parece estar em jogo não é apenas a possibilidade de algumas práticas se estabelecerem como alternativas (por exemplo: homeopatia e acupuntura), às práticas médicas majoritárias no Sistema de Saúde, mas, também, a possibilidade de certos praticantes se estabelecerem como alternativos ao médico. A recente derrota do Ato Médico coloca em foco estas disputas. A Sociedade de Farmacêuticos tem discutido a prescrição de remédios para patologias mais simples, e a reação da Sociedade de Médicos é dizer que por conta dessa derrota “qualquer um” (referindo-se aos farmacêuticos) pode prescrever. A vinda de médicos estrangeiros pelo Programa “Mais Médicos” coloca às nossas vistas, os custos do modelo médico centrado.

142

Essas políticas e decisões têm estreita relação com a Educação Popular e Saúde. São disputas claras que exigem posicionamento político e um projeto de sociedade, de ser humano, de mundo. Nesse sentido, a Educação Popular e Saúde busca explicitar essas disputas, posicionar-se claramente em relação as políticas de governo, as disputas, a privatização etc. Desde há décadas faz isso. As redes, articulações nacionais, grupos de trabalho junto a associações da área da saúde, têm conseguido clarear o papel de todos os conhecimentos, acadêmicos, dos movimentos sociais, do gestor público, das práticas e grupos populares.

A VISIBILIZAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA CULTURA POPULAR

Ernani Fiore aoprefaciar, no final da década de 1960, a primeira edição do livro de Freire “Pedagogia do Oprimido”, afirmou que método Paulo Freire é fundamentalmente um método de cultura popular, não absorve o político no pedagógico (FIORI, 1987). Depreende-se desse alerta, que movimentar-se em direção a cultura popular não é reduzi-la a estratégia pedagógica, no seu sentido mais estreito,

mas tomá-la como estratégia política. Na primeira direção estaria, por exemplo, nos valermos, em uma Unidade Básica de Saúde, de elementos da cultura popular, como a roda (para debatermos nos conselhos locais ou fazermos orientações em sala-de-espera, por exemplo) ou como o atendimento por um praticante de cultura tradicional (por exemplo, uma rezadeira) com o intuito de dar uma conotação popular ao serviço e podermos assim, acessar os populares e seu conhecimento para “inserir” (mas, não, incluir) o popular no sistema (no caso, de Saúde). Importante fazer a roda e ter o praticante, porém ainda é necessário ir além. Um outro exemplo: fazer um anexo à UBS onde as práticas populares aconteçam. Este é, sem dúvida, um avanço, mas ainda é um anexo. E depois do anexo? Podemos avançar mais, para um “puxadinho”, como se diz nas classes populares, quando a família expande um pouco mais uma casa. Mas, a Educação Popular e Saúde busca mais, busca dialogar e alimentar da epistemologia da cultura popular a cultura acadêmica preponderante no cuidado a saúde institucionalizado. Trata-se de investigar a cultura popular para, na sua centralidade, entender como os processos ali desenvolvidos, desencadeados, construídos podem ampliar a compreensão de saúde e humanizar as práticas de saúde no serviço e a formulação, gestão e avaliação das políticas de saúde. Como nos diz Fiore nesse prefácio “...a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo” (FIORI, 1987, p. 21). Conscientizar-se é politizar-se.

DA INDIGNAÇÃO AO ENCANTAMENTO OS PORQUÊS DA ESCRAVIDÃO E A EDUCAÇÃO POPULARDO QUE ESTAMOS FALANDO?

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA
VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto de uma pesquisa de mestrado em educação que teve como tema as histórias de vida de negros escravizados da região de Uberaba/MG. As leituras realizadas acerca dessa temática instigaram a busca de uma justificativa para a escravidão no Brasil e até mesmo no mundo. Mais que isso, cresceu a curiosidade em saber qual seria o motivo e o pensamento, à época escravista, que motivava a “subjugação” do ser humano pelo próprio ser humano. Por meio desse olhar, percebe-se a indignação do pesquisador e da pesquisadora, que procuram estar atentos ao contexto da época para não se aprofundar com um “olhar desviante”. A escravidão não pode ser considerada um fato “natural”, uma vez que se encontram relatos de seres humanos escravizando outros desde os tempos mais remotos. Não se tratará aqui da escravidão desde tempos imemoriais, mas aquela que teve como epicentro a Europa e os colonizadores europeus.

Segundo Enrique Dussel (1993) a Europa é o continente das “grandes possibilidades da modernidade”, uma vez que antecede

à era das revoluções e se abre por sua “centralidade” na História Mundial, influenciando a constituição de todas as outras culturas. Poder-se-á compreender que o etnocentrismo europeu moderno ia ao encontro da “universalidade-mundialidade”. O “eurocentrismo” da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como “centro”. Tal mito acompanha a “invenção” do “ser asiático” da América por Colombo que só existia na imaginação dos europeus renascentistas e sua mudança para a figura da “descoberta” de um Novo Mundo por Américo Vespúcio.

Negado em si mesmo, o índio imediatamente é encoberto como outro e negado, apresentado como “bárbaro”, desprovido de toda identidade e direito face ao “civilizado”. Isso legitima a conquista como práxis de dominação de pessoas e povos negados. “O conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas, ao outro” (DUSSEL, 1993, p.17). Estabelece-se, assim, uma relação nova, violenta, militar, do europeu com o estrangeiro absoluto, relação em seguida desdobrada em colonização, em “conquista espiritual” e, finalmente, apresentada pelas elites coloniais como “encontro” de dois mundos, ocultando o choque devastador, o genocídio de um dos mundos.

A NATURALIZAÇÃO DA ESCRAVIDÃO

Na obra “A história da escravidão”, o autor francês Olivier Pétré-Grenouilleau¹ analisa a organização produtiva do sistema escravocrata e as raízes deixadas pela escravidão na maneira da humanidade conceber e interagir com o mundo. Ao que se percebe, existe a tentativa de responder a três questionamentos que podem parecer simples: o que é realmente escravidão? Por que surgiu e como evoluiu? Como, afinal, se conseguiu aboli-la por toda parte, ao menos oficialmente², embora muitas vezes ela ainda resista

¹ Esta obra serve como referência teórica para a elaboração dessa seção. O pensamento de Darwin e Charles Letourneau são discutidos e analisados por Olivier Pétré-Grenouilleau.

² Quer dizer que se reconhecia a existência de trabalho escravo e que havia leis para puni-los.

de forma não declarada, oculta? O autor resgata as origens da escravidão, na perspectiva evolucionista, por meio dos escritos em Darwin e em Charles Letourneau³. Além disso, preocupa-se com os desdobramentos desse processo, ao longo da história, para mostrar o desafio colocado nos dias atuais, como o racismo e as segregações. A questão das “origens” é sempre a mais difícil de responder, pois é sempre a mais enleada em mitos e lendas. Os primeiros escravos foram prisioneiros poupados por “nossos ancestrais” canibais (PÉTRE-GRENOUILLEAU, 2009).

Charles Darwin (1809-1882), buscando explicações para o que postulou como teoria da evolução, pelo viés da seleção natural das espécies, contribuiu para que haja a reflexão em torno da escravidão. Durante seus estudos, serviram como objeto de pesquisa, as “formigas amazonas” ou “formigas escravagistas”. Não fez senão uma análise humana para a organização das formigas.

As formigas da espécie *Polyergus rufescens* (formigas amazonas) aparentam, num primeiro olhar, serem totalmente incapazes de sobreviver sem o trabalho de suas escravas, pois não conseguem escavar as galerias subterrâneas do formigueiro nem se alimentar sozinhas. Essa situação é muito semelhante à outra espécie, a *Formica sanguinea*, que, diferencia-se das primeiras por ocupar outra posição geográfica e pelos comportamentos e graus de dependência em relação a suas escravas.

Profundamente antiescravagista (embora achasse que seu país, a Inglaterra, não devesse apoiar o Norte contra o Sul escravagista na Guerra da Secessão, nos Estados Unidos), Darwin pensou longamente como poderia explicar o que tinha constatado entre as formigas. Com a ajuda de vários colegas naturalistas, conseguiu afinal, desvendar, em parte, o enigma, e mostrar que não havia nada de “natural” no comportamento das formigas.

O raciocínio foi o seguinte: as ninfas, tomadas de formigas inimigas, quando cresciam no novo formigueiro das “formigas amazonas”, trabalhavam e defendiam-no como se fosse delas,

³ Ambos eram naturalistas e pesquisavam a evolução das espécies. Foram uns dos precursores da antropologia cultural, na perspectiva evolucionista. Por isso Pétre-Grenouilleau se fundamentou teoricamente nesses dois pesquisadores

aparentemente sem nenhuma “lembrança” da vida que tinham tido antes. Portanto, explicações que apontam um condicionamento para justificar a docilidade dessas formigas não cabem. Elas simplesmente tinham a “impressão” de estar no formigueiro delas. Esse “acaso” inicial também teria mostrado às “amazonas” a vantagem de usar as ninfas de outras formigas. Isso facilitou sua evolução e o robustecimento de suas mandíbulas, que se tornaram mais pontiagudas, a ponto de serem inadequadas para *praticamente tudo*, mas proporcionando uma vantagem considerável no confronto com outras espécies de formigas.

A escravidão entre as formigas viria, assim, de comportamentos adquiridos e transmitidos por conta do processo evolutivo. Darwin ficou satisfeito, porque, como considerava a escravidão uma monstruosidade, não podia admitir que tal fenômeno fosse “natural”, nem mesmo entre os animais.

A partir da teoria da evolução das espécies, Charles Letourneau⁴ (1881, *apud* PÉTRE-GRENOUILLEAU, 2009) afirmou que a escravidão não tinha sido nem original nem universal; que era desconhecida nas primeiras sociedades humanas, em que as tarefas sociais a serem cumpridas eram relativamente poucas e a mulher, uma espécie de *escrava da família*, podia dar conta delas. Quando as sociedades humanas se tornaram mais complexas e surgiram as tribos, os homens começaram a utilizar outros homens como escravos, enquanto antes os cativos eram vistos como reserva de carne para sacrifícios rituais ou períodos de escassez.

Letourneau ia, assim, na mesma direção de Darwin. De fato, Darwin, considerava que a escravidão era consequência de um resquício de animalidade no ser humano considerado bárbaro⁵ e de um resquício de barbaridade no ser humano considerado civilizado. Segundo ele, por não ser “natural”, a escravidão sinalizava uma espécie de “reciclagem” da nossa animalidade nos costumes das sociedades “bárbaras”. Consequentemente, quanto maior fosse o

4 De acordo com Mucchielli (2001) Charles Letourneau era francês, antropólogo, professor de sociologia racial na Escola Antropológica de Paris, pioneiro na publicação de um ensaio de sociologia evolucionista, intitulada *La sociologie d'après l'ethnographie*, em 1881.

5 A barbárie e a questão do “homem bárbaro” são discutidas posteriormente.

grau de “civilização” no ser humano, mais tênue e “branda” seria a escravidão (passando pela servidão), até finalmente desaparecer; mas não sem antes evoluir ou ser substituída por outras formas de exploração do ser humano, como o sistema de salários. Contemporâneo do surgimento do capitalismo “selvagem”, provocado pela industrialização da Europa, e influenciado por Marx, Letourneau criticou violentamente os desvios do sistema de salários, não hesitando em chamar a exploração dos operários estrangeiros de uma nova forma de tráfico e de escravidão.

A ideia de relação entre evolução da escravidão e da “civilização” já se encontrava no Iluminismo, bem antes de Darwin e de seus sucessores. A teoria evolucionista foi tão utilizada que, ainda hoje, se imaginam relações quase automáticas entre a história dos “progressos” humanos e a história do fim gradual da escravidão.

Supostamente, a história da escravidão não pode ser explicada por uma visão simplista de um progresso contínuo da civilização, que induz à falsa erradicação da exploração do ser humano pelo ser humano.

149

O MITO DA EVOLUÇÃO CULTURAL

O quadro do desenvolvimento da humanidade através do estado selvagem e da barbárie, até o começo da civilização, segundo Morgan (2004) , parece obscuro e incompleto se for comparado com aquele que se há de descortinar diante dessa discussão. Na visão de Morgan (idem) é possível perceber a passagem da barbárie à civilização e o forte contraste entre as duas. Por ora, se pode generalizar a classificação de Morgan (ibidem) da seguinte forma:

Estado Selvagem → Período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados; as produções artificiais do ser humano são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação.

Barbárie → Período em que aparecem a criação de animais e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano.

Civilização → Período em que o ser humano continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte.

Tylor (2005)⁶ apropriando-se das matrizes de Morgan, na perspectiva do evolucionismo cultural, afirma que a barbárie está presente nas comunidades que não apresentam o mesmo alcance cultural, econômico, social e político que as comunidades europeias ditas intelectualizadas e desenvolvidas, ou seja, “civilizadas”, apresentavam. Para esse autor, existe nos “civilizados” uma tendência humana para o desenvolvimento da tecnologia. É possível depreender, da leitura de Morgan e Tylor (2005), que a humanidade evoluiria da selvageria à civilidade, passando pela barbárie, conforme se pode observar na Figura 1.

150

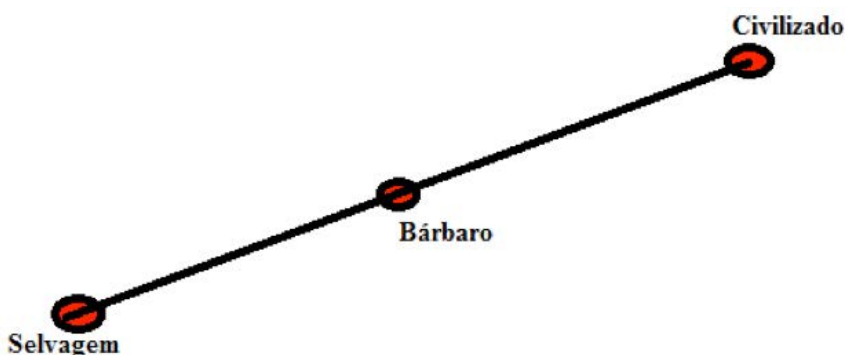


Figura 1: A evolução humana segundo Morgan (Fonte: Adaptado de Morgan, 2004)

Tylor (2005, p.32) quando afirma que “existe uma razão para tudo na vida, e que, onde os eventos parecem inexplicáveis, a regra é aguardar e vigiar”, passa uma ideia determinista em relação ao que aqui se discute sobre a escravidão.

⁶ Tylor vê a cultura humana como única, pois defende que os diferentes povos sofreriam convergência de suas práticas culturais ao longo de seu desenvolvimento, ideia que não é consenso atualmente. Sua principal obra é “Cultura Primitiva”, publicada em 1871 (PICCOLO, 2012).

Em Tylor (2005, p.39) depreende-se o conceito de cultura como sendo aquele diretamente ligado à “lista de todos os itens de vida geral de um povo”, como se fosse possível colocar de lado as diferenças individuais, e, assim, fazer generalizações sobre os costumes e hábitos de nações inteiras. O autor é ainda mais enfático quando afirma que o curso que a civilização mundial realmente seguiu denota uma questão de sobrevivência, que mais tarde se transforma em renascimento. Fica a ideia de que a escravidão assume um caráter de normalidade e naturalidade, como se tivesse sido necessária para se chegar à complexa rede da civilização, supostamente “evoluída”.

A explicação política do comportamento humano poderia ser, como foi na verdade, explorada para fins de discriminação racial e perseguição, primeiro dos negros, depois, no geral, de pessoas de diferentes raças, etnias e credos.

Por outro lado, Franz Boas⁷ (2004) argumentava que os ditos “selvagens” não diferiam em capacidade mental das pessoas civilizadas. O autor não reconhecia nada como “natureza humana”: havia apenas o comportamento humano moldado pela cultura. Via o ser humano como dependente nem do instinto nem das aptidões específicas transmitidas geneticamente, mas das formas de vida aprendidas que eles acumulavam lentamente por meio de assimilação, readaptação e inovações sem fim.

Dessa forma, a agressividade, prepotência e possessividade eram devidamente tratadas mais como fenômenos culturais do que biológicos. Enquanto a teoria evolucionista implicava que o comportamento animal era relevante para a compreensão do comportamento humano, Boas (2004) negava que a biologia tivesse qualquer influência na conduta humana. Por isso, apesar de biologicamente relacionado com os animais, psicologicamente, o ser humano era *sui generis*, ou seja, em termos de inteligência e conduta, era na verdade único, porque, na falta de “instintos”,

7 Antropólogo, Franz Boas nasceu em 1858, na Prússia (Alemanha), e morreu em 1942, nos Estados Unidos da América. Começou por estudar física e geografia em Kiel, tendo apresentado, em 1881, uma tese de doutoramento na qual problematizava questões relacionadas com a psicofísica, questões essas que, posteriormente, viriam a estar na base da Psicologia Experimental. Dentre suas obras, chama a atenção a que publicou em 1931, Raça e Progresso (INFOPEIDIA, 2012).

somente ele estava condicionado por seu meio cultural. Esse pensamento condenaria uma concepção hierarquizada de ser humano enquanto *proprietário* e como escravo.

Vale ainda ressaltar que, conforme aponta Boas (2004), cada cultura tem uma história particular, de sentido próprio, e, por isso, não é possível se compreender uma cultura sem vivenciá-la, permitindo a conclusão de que a comparação entre culturas distintas não pode envolver hierarquização. Em outro sentido, não se pode julgar uma sociedade como “bárbara” ou “civilizada”, “superior” ou “inferior”.

Nas sociedades em mutação, a escravidão era um meio de regular as tensões induzidas pela mudança, desviando suas consequências para um “estranho” (que, como se sabe, é sempre produto de uma escolha): o escravo, um “não-humano”. Assim, a comunidade dos “senhores” podia mandar sem prejudicar sua coesão.

152

Desde a Antiguidade [...] os escravagistas sempre tentaram negar a condição humana dos homens de quem queriam usar e abusar como bem entendessem. Para eles, a questão era muito simples: se os escravos não se revoltavam, era por serem “naturalmente” mansos e inferiores aos seus senhores. Se, ao contrário, eles se revoltavam, era por serem movidos por impulsos selvagens ou até animalescos. Seja como for, o escravo era rebaixado a uma espécie de humanidade inferior (PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, p.130).

Então, o surgimento da escravidão estaria ligado não a um tipo de fator, mas a uma combinação de fatores. Não a um “estágio” preciso da evolução, mas à existência de certas condições prévias (econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas) e a processos de mudanças variados.

O NÃO SER

Enrique Dussel (1993) fala que existiu, na verdade, uma conquista violenta e de domínio colonial, dos latino-americanos, que resulta,

até hoje, numa relação antagônica entre opressor-oprimido, entre ser e *não ser*. Para esse autor, a Europa – lugar geopolítico e cultural – desde o século XVI, mantém uma relação de domínio político-econômico e de segregação sociocultural sobre a América Latina – também lugar geopolítico e cultural – impossível de ser mantida.

A violência colonizadora e opressora, europeia, se deu por considerar uma grande maioria de latino-americanos como inferiores, na condição de não ser.

Dussel (1993) coloca que há uma grande necessidade do reconhecimento de valores pensados e vivos, presentes nos estilos de vida práticos, nos hábitos e nos costumes, constituídos por heranças históricas de elementos das diferentes culturas, não só da negra, como também das indígenas, das culturas árabes-semitas, das culturas indo-europeias e da cultura da cristandade colonial europeia. Trata-se, na visão dusseliana, de, a partir da realidade, ser capaz de, vivendo e conhecendo-a, reconhecê-la e nela reconhecer a possibilidade de formulação de um novo discurso.

153

Ao partir dessa reflexão, faz-se necessário o comprometimento com o resgate das histórias de vida dos oprimidos. Por isso, é importante compreender os valores, a religiosidade e a sabedoria dos distintos povos que constituem o ser afro-latino-americano.

Apesar de os europeus terem dominado esse continente pelas armas e pela imposição dos elementos de sua cultura, é necessário reconhecer que esse domínio não se realizou de modo absoluto. Na América Latina, mesmo com o predomínio, em muitos casos, de elementos da cultura europeia, sobrevive, conservada e sempre reinventada, a história das maiorias oprimidas que marcaram a cor e o sangue latino-americanos.

Para Dussel (1986) faz-se necessário resgatar o ser dos comportamentos assumidos pelos povos latino-americanos em suas lutas de resistência e libertação: as lutas dos índios, dos negros, dos operários e dos lavradores, das mulheres e de todos

os grupos discriminados. Todas essas lutas ensinam importantes lições de fraternidade, de prática da justiça, de exercício do poder, de cooperação, de educação comunitária e de sabedoria compartilhada.

Nas sociedades periféricas, dominadas desde sempre do exterior, o *ego conquiro* foi sempre mais forte do que o *ego liberto*, dificultando o desenvolvimento de corpos autônomos, refletindo e mantendo o sentido da negação do outro como corpo-sujeito e fortalecendo a afirmação do corpo do outro como sujeitoado (DUSSEL, 1977).

É a partir deste fundamento que se entende a categoria de *totalidade* dentro de um mundo oprimido, e se descobre a ausência de lugar, dentro da totalidade vigente, para o outro. E partindo desta ausência (exclusão), propor a formação de uma nova totalidade análoga, que afirma o outro como vítima, como aquilo que origina o movimento de negação da negação, de forma que empreendendo, auxilia na passagem da antiga totalidade para nova totalidade. Dessa forma, o negro não tem lugar, não tem vez, porque dentro de uma estrutura, não há espaço, por ser ele uma negatividade; é um *não ser* às margens da totalidade.

154

OS EXCLUÍDOS E O FACE A FACE EM DUSSEL

O negro interpela porque é, nessa visão de totalidade, um *não ser*. Por ser assim, “não-ente” da totalidade, ele resiste a qualquer instrumentalização, a sua funcionalização (no passado como escravo, e hoje como empregado, se confunde com a própria máquina) e preserva o seu rosto que é sempre provocante, pois estando fora do sistema, é um “não-ente” do capital, “não-produtivo”, “não-consumidor”, o pobre, o excluído, o oprimido.

A totalidade de mundo vigente contrapõe-se à exterioridade daquilo que ela invisibiliza, que aparece como sua negação, seu lado ruim. Entretanto, essa exterioridade deve ser vista como positividade, pois é na exterioridade que o ser humano guarda sua distinção, sua recusa à mesmidade do sistema vigente. É nela que

a novidade está sendo gestada e a solidariedade originária está sendo vivida (DUSSEL, 1993). Para apreender esse aspecto da vida humana é preciso um olhar além da totalidade.

Por isso, o outro é a voz que denuncia a opressão sofrida e reivindica a justiça. Os excluídos do sistema capitalista vigente o denunciam como desumano, *ethocida* e genocida.

Em Dussel (1977) a relação *face a face* entre Eu e o Outro é anterior ao mundo, isto é, anterior à totalidade de sentido, de compreensão dos entes. É a partir do *face a face* do povo em seu viver diverso e plural, que se constrói a libertação.

O *face a face*, segundo Dussel (1977), é movido pelo encontro original, do inusitado, do desconhecido, do ver o outro e aproximar-se, numa relação justa, de respeito mútuo, de espanto, de acolhimento, amorosa.

A proximidade é ao mesmo tempo originária e histórica. Na sua origem, no seu nascimento, o ser humano nasce em alguém, alimenta-se de alguém, mama. A primeira relação do ser humano anterior à própria compreensão de seu mundo é a relação com outro humano. A proximidade primeira é o mamar os seios de uma mãe (acolhimento biológico e cultural). Esse ato é anterior a toda distância, a todo conhecimento, ao mundo enquanto totalidade na qual se nasce.

155

O NEGRO DESUMANIZADO: O PATRIMÔNIO DE SEU PROPRIETÁRIO

Em Dussel (1993) é possível entender que ao negro escravizado, na verdade, foi imposta a condição de alienação, que consiste no fato se tomar o “outro enquanto instrumento”, objeto prático, pois, enquanto mediador para a realização das vontades de alguém, no caso dos seus *proprietários*, jamais se aproximariam da condição de seres humanos, e sim, mais fortemente, como escravos. Essa alienação nada mais é que o resultado da dominação, que é a afirmação de um projeto totalizador opressor e autoritário.

Na Grécia de Heráclito, existiam os dominadores de gentes, coisas e bichos por atribuição dos deuses. Para este filósofo, a partir da *fysis*, uns se adiantam como deuses e outros como homens, uns livres e outros escravos” (DUSSEL, 1977, p.56), naturalmente. Dessa maneira, a partir da visão do autor, tal ação é divinizada como concordância, ou seja, é o próprio deus que quer assim, portanto, não há culpa na dominação e violação do corpo do outro, que neste caso, é o negro, visto como exterioridade, um *não ser*. É atribuída a Parmênides de Eléa (530 – 460 a.C.) a expressão “o ser é, e o não ser não é”. Portanto, todo aquele que não se enquadra na categoria de “ser”, é percebido como a negação do ser. Esta é a ontologia parmenídica de “o ser é e o não ser [= barbárie] não é”, e que vem fundar a conquista de novos reinos nascidos “além da ética”: são âmbitos considerados sem moral; ou seja, seriam imorais por seu fundamento.

Nessa periferia, nascida na “imoralidade”, dá-se a conquista da América Latina. Trata-se da negação da ordem estabelecida pelo sistema, a própria desordem desordenada, pois se coloca como contestação do estabelecido. Isso porque o “outro” com seu corpo, representa alguém que está aquém do ser e, como

[...] o ser é, e o não-ser não é, o tal não é. Dizer não-ser é o falso. Antes que o outro continue sua tarefa de falsificação, de desmoralização do sistema, o herói se lança contra o inimigo, o outro, e o aniquila, o mata, o assassina (DUSSEL, 1977, p.57).

A violência contra o “outro”, negro, mais fraco, despossuído de tudo, se faz pelo “domus”, aquele que domina, pois é possuidor. A dominação, portanto, encontra sua origem no domínio, isto é, na posse. Da posse do espaço geográfico, o domínio se estende à posse das coisas, bichos e gentes. E o sentido de posse se perpetua de geração para geração, constituindo uma elite possuidora, dominadora, a exercer uma violência explícita ou não sobre o outro, seja em sua dimensão econômica, política ou social. (DUSSEL, 1977).

Dessa maneira, a importância dada à propriedade, ao “ter”, transforma-se em um projeto de vida, por vezes, na única razão de viver que anima os sujeitos em sociedade, podendo institucionalizar-se em sistema. Ao tornar-se “sistema”, passa a se impor a todos, constituindo uma totalidade que aliena o outro, destituindo-o de história, de cultura, incorporando o seu corpo como instrumento ou o relegando à margem da sociedade, ou mesmo aniquilando-o enquanto corpo vivente. Nas sociedades periféricas, dominadas desde sempre do exterior, foi mantido o sentido da negação do outro como corpo-sujeito, fortalecendo a afirmação do corpo do outro como sujeitado (DUSSEL, 1977).

A HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO NA ESCOLA

Uma vez que se conhece a realidade é possível transformá-la. Sábias as palavras de Gramsci (2001), que incita a busca por conhecer melhor a história dos negros escravizados de Uberaba, sua origem e suas raízes, na perspectiva de que os cidadãos uberabenses possam “tomar a história nas mãos”, como preconizam algumas das premissas da Educação Popular.

157

Essa práxis educativa baseia-se na luta por garantir que as parcelas discriminadas da sociedade tenham seus direitos em plenitude, denunciando práticas opressoras e anunciando formas de superação dessa realidade. Dessa forma, o diálogo dessa história com alguns pilares da Educação Popular tem a finalidade de pensar novas práticas pedagógicas – escolares ou não –, que tenham sentido e significado com relação ao que se aprende e a quem aprende.

A escola, por isso, é um espaço que pode ser pensado para a socialização dessa realidade. Afinal, como afirma Guilherme Correa⁸ (2004, p.46), “nas escolas ocorre um tipo de exercício com importantes efeitos sobre quem as frequenta e sobre a sociedade escolarizada”. Também no ambiente escolar ocorre a manifestação

8 Guilherme Correa é autor do capítulo “Do livro de receitas: como produzir um homem”, da obra organizada por Passetti, intitulada “Kafka-Foucault: sem medos”, publicada em 2004.

das múltiplas culturas, a oportunidade da conscientização dos opressores e oprimidos, no sentido freireano, como forma de construção política e transformação da sociedade.

As tarefas da conscientização, juntamente com as tarefas decorrentes da educação problematizadora, seriam: a) Constituir-se como um instrumento oportuno de realização, com o povo, e no trânsito, da passagem da consciência transitivo-ingênua para a crítica. b) Opor-se à educação desumanizadora, direta ou indiretamente patrocinada pelos opressores dentro de uma sociedade classista, e que contribui para a manutenção dos valores e dos fatores de sustentação dessa sociedade, através da alienação sistemática e provocada do povo, de uma possibilidade concreta da interpretação crítica de suas contradições. c) Participar da criação de um modo próprio de cultura do povo, na medida em que ele se organiza e expressa a sua própria progressiva “tomada de consciência” em uma autêntica cultura popular (BARREIRO, 2000, p.73).

158

Mas, é muito importante lembrar que a consciência do oprimido não corresponde apenas à visão de mundo da sua sociedade, e pelo fato de só lhe ser possível experimentar significações da realidade provenientes de relações fechadas e estáticas, com os outros homens e com o mundo.

Ela é oprimida porque não pode mais do que refletir a consciência do opressor, fazendo sua a visão de mundo e de sociedade dele, elaborada segundo os seus interesses de manter um tipo de ordem social que depende da opressão que estabelece, porque vive de sua produção (BARREIRO, 2000, p.75).

Dessa forma, é extremamente importante discutir e pensar a educação como cultura, na tentativa de anunciar possibilidades de transformação e mudanças de uma sociedade até então omissa e excludente.

Para Fiori (2014), a consciência do mundo é autoconsciência histórica de si mesmo, é um saber-se fruto de uma cultura, de uma época e de um mundo. Toda consciência do mundo implica na autoconsciência da própria personalidade. A esse respeito, o autor ainda ressalta que no processo de tomada de consciência do mundo, é primordial que o sujeito se distancie de si mesmo para se ver enquanto ser atuante desse mundo, latino-americano. Nesse momento de distanciamento, ele será capaz de ver o mundo pelo seu reverso, em “suas raízes e em sua verdade”.

Mas não basta conhecer o mundo ou se apropriar da cultura. Isso seria tão somente a reprodução do mesmo. Aprender não deve ser apenas receber, repetir e ajustar-se. Pelo contrário, ele defende o oposto; para ele a verdadeira aprendizagem deve promover no sujeito a capacidade de recriar e desadaptar-se dos padrões. O processo cultural deve ser dinâmico, em um constante fazer-se e refazer-se, caso contrário é reprodução de cultura morta.

A grande aventura do ser humano não é, segundo Fiori (2014) ser uma cópia do mundo, mas um sujeito capaz de atuar no mundo, transformando-o e contribuindo ativamente para a continuação de sua história. Nisso consiste o grande desafio do oprimido: deixar de viver a verdade que lhe foi imposta para tomar posse de si mesmo enquanto sujeito capaz de autoproduzir-se.

Ademais, Fiori (2014) adverte que a cultura popular não deve ser extensão da cultura erudita, a autêntica Educação Popular deve ser feita *pelo* povo, e não *para* o povo. Isso por que: A dominação também se disfarça em cultura erudita que, desde sua eminência, pretende dizer a palavra libertadora do povo e orientadora de sua cultura. A cultura popular é um processo global, no qual os intelectuais devem renunciar ao seu mandarinato para serem, tão-só, os participantes de uma ação cultural comum.

Fiori (2014) ainda arremata quando afirma que o saber nunca deveria ter sido institucionalizado nas escolas e nas universidades, pois isso foi um mecanismo de alienação; defende o ideal de uma sociedade que por si só fosse uma grande escola. Ele convida o

povo, por meio da colaboração participativa e intersubjetiva, a lutar pela transformação da realidade, onde o saber popular vigore sobre os saberes mistificadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da historiografia da América Latina essa região aparece como um mundo *bárbaro* e subdesenvolvido a ser *civilizado*. Cabe ao educador latino-americano refutar essa ideologia e denunciá-la como falsa ciência. Ou, ao menos, como ciência em favor da manutenção da exploração colonialista sobre a América Latina.

As reflexões aqui elaboradas são trilhas de um caminhar que se está fazendo. O seu sentido é o de reconhecer aquilo que já é conhecido e vivido: a dominação e exploração colonial do continente sul-americano e de criticar os pressupostos históricos dos sucessivos movimentos de recolonização que vêm acontecendo ao longo de séculos.

160

A reemergência da sociedade civil impulsiona uma nova concepção de participação, revitalizando o princípio de comunidade no qual a vontade geral tem de ser construída com a participação efetiva dos cidadãos, de modo autônomo e solidário, sem que se retire a transparência que deve existir na relação entre “soberania” e “governo”. O papel da sociedade civil na conjuntura atual pode indicar uma nova cultura política, baseada numa obrigação política horizontal cidadão-cidadão na base da qual é possível fundar uma associação política participativa.

Cabe também aos educadores envolvidos no processo de educação emancipadora, articular os diversos sujeitos que dela participam, facilitando reflexões acerca da participação política, discutindo a redistribuição do poder com vistas à autonomia. É preciso acreditar no seu potencial de conscientização política e de exercício da cidadania, na condição de atores que buscam assegurar suas conquistas sociais, acreditando na capacidade ontológica do humano de ser mais.

A Educação Popular contribui para a busca do fortalecimento dos sujeitos por meio da construção da autonomia, apontando caminhos para a construção coletiva, enquanto teia de relações e de interações, onde a solidariedade, o apoio mútuo, a reciprocidade, o compartilhamento de saberes e de poder, a reflexão crítica e a participação política vão apertando os nós de redes sociais.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE O PERSONALISMO POLÍTICO E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

CARLOS EDUARDO MOREIRA

INTRODUÇÃO

163

Este trabalho, resultado parcial de pesquisa mais ampla sobre o tema globalização de políticas educacionais e experiências contra-hegemônicas¹, no Brasil, apresenta um estudo sobre os principais desafios para o processo de construção democrática de políticas públicas municipais em educação, a partir da utilização de estratégias e metodologias da Educação Popular. Um estudo que também faz parte do movimento de sistematização de experiências de participação cidadã na América Latina e está baseado em ideias e propostas do educador brasileiro Paulo Freire.

Como ponto de partida da análise, identifico dois conflitos estruturais no campo das políticas públicas educacionais para os municípios brasileiros².

O primeiro tem a ver com a permanência do autoritarismo no campo político, consubstanciado em práticas patrimonialistas

¹ Esta pesquisa está sendo realizada nos municípios de Paula Freitas e Porto Vitória, no sul do estado do Paraná, e Calmon e Matos Costa, no norte do estado de Santa Catarina, no Brasil.

² Neste texto, o campo das políticas públicas na educação é definido como um “campo político”, como afirma Pierre Bourdieu (2007), no qual geram produtos políticos, no processo de disputa entre os diferentes agentes envolvidos nos processos de elaboração, implementação e avaliação dessas políticas.

(clientelismo, nepotismo, empreguismo), apesar de os governos municipais (locais) terem promovidos momentos de discussão coletiva sobre questões de interesse público, por meio de assembleias, conferências e seminários locais, que “produziram” várias decisões que podem, posteriormente, ser realizadas, abandonadas ou alteradas segundo a conveniência do governante.

O segundo, mais comentado recentemente³, representa o confronto entre o pensamento neoliberal para a educação (TEODORO, 2011), fundamento teórico-político da chamada Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004), e um projeto educacional emancipatório e libertador, consubstanciado na tradição democrática de administrações populares no Brasil, como é o caso da experiência, considerada emblemática do trabalho de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a administração por colegiados, o trabalho coletivo, a representatividade e a participação dos atores escolares e da comunidade (LIMA, 2009), marcada pela incorporação nas práticas políticas de princípios e estratégias da própria Educação Popular (STRECK, 2012).

Outra forma de luta para uma educação democrática e popular é o movimento social do Fórum Mundial da Educação (FME), criado em 2001, em Porto Alegre, no Brasil, voltado para fortalecer uma rede de pessoas, instituições, organizações e movimentos sociais, organizados a partir de dois pilares básicos: a construção de uma alternativa ao projeto político pedagógico neoliberal e o pluralismo de ideias, métodos e concepções (GADOTTI, 2009).

Dessa forma, a hipótese deste estudo é que, no processo de construção de políticas públicas em educação em municípios eminentemente rurais de pequeno porte⁴, no sul do Brasil, a Educação Popular contribui decisivamente, tanto pelos fundamentos éticos e políticos quanto pelos procedimentos metodológicos, para a constituição de uma cultura política democrática.

³ Refere-se aos eventos promovidos pelas entidades nacionais em educação, ANPED, ENDIPE E ANPAE.

⁴ Com até 10 mil habitantes, os quais representam, em 2010, 45.2% dos 5.565 municípios brasileiros (IBGE. Cidades@. Obtido em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acessado em: 23/03/2013).

DESCENTRALIZAÇÃO COMO DESRESPONSABILIZAÇÃO OU DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO?

A partir dos anos 90 do século passado, a educação pública no Brasil passou por mudanças significativas como consequência da globalização hegemônica, especialmente, a chamada reforma educacional, justificada, principalmente, pela urgência em promover a modernização da rede escolar, avaliada como “atrasada” e ineficiente em vários sentidos: atendimento, gestão, qualificação profissional, resultados, infraestrutura física etc. (NOGUEIRA, 2011).

Nesse processo, a descentralização das políticas públicas na educação, além de constituir-se em uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais e das organizações democráticas no processo de redemocratização do país, também fez parte das reformas impostas pela “nova ordem mundial”, dominada por agências multilaterais, que apresentaram inúmeras recomendações e orientações para a realização de políticas educacionais compatíveis com os seus interesses, e que deveriam garantir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local e global.

Como desdobramento desses contextos mundial e nacional, para o caso da descentralização no nível infranacional (local), nos municípios pesquisados, é possível distinguir duas interpretações contraditórias.

A) DESCENTRALIZAÇÃO COMO DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO NACIONAL

A descentralização pode ser entendida como uma forma de desresponsabilização do Estado nacional, do governo federal para os outros entes federados, com a falta de condições financeiras, materiais e administrativas necessárias para o cumprimento das novas responsabilidades definidas na Constituição Federal de 1988 (CF/88). A falta de condições no atendimento das demandas locais para uma educação de qualidade enfraqueceu a legitimidade

dos governos municipais eleitos e favoreceu a recentralização do poder pela dependência permanente dos municípios de pequeno porte ao governo central, segundo Romão (2008).

Essa interpretação foi mencionada repetidamente nos quatro municípios pesquisados, revelando limites significativos para o exercício pleno da autonomia, o que tem gerado inconformismo pelas restrições impostas pelo pacto federativo no Brasil, ao mesmo tempo que aprofunda a dependência dos governos municipais e reforça a necessidade de negociações políticas com o governo federal.

B) DESCENTRALIZAÇÃO COMO AUTONOMIA PARA DEMOCRATIZAR O ESTADO

A descentralização na educação básica brasileira também pode ser considerada um instrumento e um produto da democratização do Estado brasileiro, em um contexto de abertura política, desde os anos 80 do século passado.

166

Nesse período, a Educação Popular teve um papel fundamental para a formação política de vários setores e espaços sociais, com inúmeras conquistas que posteriormente seriam integradas em políticas públicas e na formação dos quadros dos partidos de esquerda (STRECK, 2012), dentre as quais destacam-se o ensino público, laico e gratuito em todos os níveis e para todos os cidadãos e a definição de um regime federativo e colaborativo entre os entes federados, que devem atuar segundo competências específicas e não mais de forma hierarquizada, sendo o município um ente federado dotado de autonomia para instituir um sistema próprio de ensino, conforme o art. 18 da CF/88.

Essa autonomia reforçou o debate sobre os direitos sociais básicos, o que possibilitou a construção de projetos educacionais próprios, que seguem as diretrizes e as bases nacionais definidas pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), favorecendo uma maior aproximação do cidadão do governo (BORDIGNON, 2009).

Nessa perspectiva, a descentralização das políticas públicas no Brasil significa a possibilidade de fortalecimento da cidadania, com a participação cidadã em processos decisórios, em novos canais de participação, especialmente, fóruns, conferências, audiências públicas, conselhos municipais, comitês e grupos de trabalho. Segundo Santos (2007), essas novas institucionalidades contribuem para a ampliação dos movimentos de emancipação e redução da regulação, por meio da “democracia participativa”, tanto pelo experimentalismo democrático, como pela consolidação de instâncias coletivas de decisão e passagem do contra-hegemônico local para o plano global.

FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO POPULAR

O processo de formação da Educação Popular na construção de políticas públicas educacionais nos municípios pesquisados, no atual contexto de globalização, é uma prática educativa cujo principal objetivo é a constituição de homens e de mulheres como sujeitos sociais que se abrem para conhecer e intervir no “global” a partir do local, do seu espaço de convivência social e da sua perspectiva cultural. É também uma reação propositiva ao “economicismo educacional”, que tem se generalizado no debate educacional pelo mundo, com a influência decisiva da ciência econômica e da economia capitalista global nas políticas públicas na educação, na tentativa de despolitizar a educação, tornando-a uma formação exclusivamente adaptativa e preparatória para o mercado de trabalho capitalista (LIMA, 2005).

Diferentemente, no processo de formação para a construção de um “outro mundo possível”, é necessária uma “outra forma de educar”, inserida num movimento de luta política das classes populares, que deve afirmar uma identidade cultural vivida e refletida por aqueles que dela compartilham. Para isso, como afirma Freire (1997b), o ser educador é afirmar o compromisso ético e profissional de “ler” a realidade criticamente e assumir uma posição diante dela, agindo para transformar toda forma de opressão em luta pela libertação dos

oprimidos e construir o local (o mais próximo) e o global (planetário) mais justo, solidário e democrático.

O trabalho de diálogo permanente entre os diferentes sujeitos em espaços de educação crítica, de aprendizados mútuos em relação, a Educação Popular não mais existe à margem da sociedade e nem “restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia”, segundo Streck (2006, p. 274).

A Educação Popular passou a atuar diretamente na educação formal escolarizada, como parte do movimento denominado de “refundamentação”, criando condições para que a participação aconteça e capacitando os diversos atores (da sociedade civil e do Estado) para o exercício de uma nova prática de gestão pública democrática (PONTUAL, 2005). Para isso, além da reflexão crítica, da busca do “pensar certo” que nos fala Freire (1997b), é fundamental que a escola, ponto de partida e de chegada para a construção e a efetivação de políticas públicas democráticas:

168

vá se tornando uma espaço acolhedor e multiplicador de certos gestos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1997c, p. 60).

No movimento de transformação da prática escolar, com a possibilidade de construção de políticas públicas educacionais a partir da escola, é necessário enfrentar o debate sobre a autonomia escolar como um tema que está imbricado com a formação democrática e as possibilidades efetivas de participação cidadã, sem desconsiderar as questões nacionais e globais que estão relacionadas com a própria escola, no nível local. Até porque, como foi constatado na pesquisa nos quatro municípios investigados, a superação da autonomia meramente instrumental pelas escolas como executoras de definições políticas dos governantes locais

e do próprio MEC, somente aconteceu em uma escola onde a comunidade tentou desenvolver o seu projeto educacional a partir de um debate tenso e democrático, com o acompanhamento da secretaria municipal de educação e a presença de professores de universidades locais e regionais.

DINÂMICA DE TRABALHO NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Para o desenvolvimento do trabalho nos municípios, foram definidos seis momentos distintos e complementares. Esses momentos se desdobraram em várias atividades, acordadas entre a equipe de assessoria educacional externa (educadores populares e professores universitários), com representantes da Prefeitura Municipal (secretário municipal de educação, técnicos educacionais), membros da comunidade escolar (diretores de escolas, secretários de escolas, educandos e presidentes das associações de pais e mestres das escolas), presidentes de conselhos de educação e o presidente do sindicato regional dos professores. Os momentos de trabalho foram os seguintes:

169

1) Estudo da realidade local: coordenado pela assessoria educacional e com a participação direta dos membros da secretaria municipal de educação e das comunidades escolares, envolveu o conhecimento da história local com a produção de material escrito, o levantamento de dados estatísticos do município, a análise da legislação educacional municipal e dos instrumentos de gestão das redes e sistemas de ensino, as entrevistas com lideranças políticas locais e as visitas às escolas municipais;

2) Formação da equipe de coordenação local: formada por representantes de todos os segmentos envolvidos com a educação municipal, indicados pelo secretário municipal de educação, ou escolhidos pelos seus pares, com a função de coordenar as

atividades, elaborar relatório de acompanhamento e tomar as decisões operacionais para a consecução do trabalho;

3) Formação dos conselheiros e reestruturação dos conselhos municipais de educação: realizadas a partir da análise detalhada de toda a legislação educacional e das atas de reuniões dos conselhos dos municípios pesquisados. A análise da legislação e das atas dos conselhos indicou que somente em um município os conselhos são atuantes e, no restante, os conselhos são prefeiturizados (estão sob o controle direto dos secretários municipais de educação) e inoperantes (não realizam reuniões regulares nem o controle social da política educacional do município).

170

A partir dos resultados dessa análise, foram realizados cursos de formação, de 40 horas, para todos os conselheiros municipais dos municípios, governamentais e não-governamentais, sobre temas que envolveram legislação educacional, modelos de estados, história recente do Brasil e organização e dinâmica de conselhos municipais de educação. Como parte do processo de formação, na etapa final do curso, os conselheiros discutiram os resultados da análise da legislação municipal e da trajetória dos conselhos do seu município e fizeram sugestões para o aprimoramento da legislação educacional municipal e do plano de trabalho anual de cada conselho;

4) Produção coletiva de relatório de trabalho com propostas para criação e consolidação de uma gestão democrática na educação municipal: a equipe de trabalho municipal, constituída por membros governamentais e não-governamentais, utilizando as informações e os dados sistematizados pelos assessores educacionais nas etapas anteriores, elaborou um documento escrito que reuniu um conjunto de propostas a serem discutidas e incorporadas ao processo de construção coletiva do plano decenal municipal de educação na etapa posterior;

5) Construção coletiva do plano decenal municipal de educação: organizada para ser desenvolvida em um processo de trabalho que culminou com a conferência municipal de educação, com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar que discutiram e analisaram os dados da realidade municipal e o relatório da equipe de trabalho e aprovaram prioridades, objetivos e metas da educação municipal para os próximos dez anos. O documento final foi sistematizado na forma de projeto de lei pela equipe de trabalho local e encaminhado para ser aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores e, posteriormente, sancionado pelo prefeito municipal e publicado na forma de lei;

6) Encontros anuais da equipe de coordenação local: com o objetivo de avaliar e aprimorar a política pública municipal de educação, em cada município, tem-se realizado conferências municipais de educação, com a participação direta de educadores, representantes da secretaria municipal de educação, incluindo o secretário de educação, e outros representantes da comunidade escolar.

171

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

No desenvolvimento das etapas de trabalho nos municípios surgiram inúmeros desafios que evidenciam a complexidade da construção coletiva de instrumentos de gestão da educação municipal a partir de um processo dialógico.

A) CULTURA POLÍTICA LOCAL E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Em todos os municípios pesquisados, a discussão coletiva e pública da educação municipal foi considerada uma novidade pelos participantes locais, que afirmaram nunca ter participado diretamente de processos decisórios a partir de um debate fundamentado em informações e dados construídos coletivamente.

Dessa forma, no início do processo de trabalho coletivo, era comum que o secretário de educação e o prefeito municipal demonstrassem maior conhecimento da realidade educacional e o “dever” de falar como expressão de vontade de poder. Ou seja, como obrigação de orientar e definir a condução dos trabalhos e de responder às dúvidas que surgiram ao longo dos encontros de trabalho. A problematização dessas falas e a relativização de várias afirmações foram possíveis pelo uso de dinâmicas e estratégias de grupo de metodologias participativas, que facilitaram o debate entre todos os participantes.

Ao longo das etapas, a tensão e, em alguns casos, até o medo de discordar da chamada “autoridade” (prefeito, secretário de educação, diretor e o professor) atravessou todo o trabalho. A “capacidade de dialogar com diferentes”, como afirma Freire (1997a), depende não só das condições para a realização do diálogo, mas de uma ação visceral de cada um em desejar falar, de pronunciar a sua palavra como expressão de algo pensado, de algo que se acredita como “verdadeiro”. Nesses momentos, muitos tinham as mãos trêmulas, gaguejavam e olhavam para os lados buscando a concordância ou temendo pela discordância de outros. Também era comum a deferência para com as “autoridades”. Parecia, em muitos casos, um pedido de desculpas por dizer algo que não era exatamente o que se dizia até então.

172

Além da demonstração de extremo cuidado nos posicionamentos individuais, nas explicitações de dúvidas e críticas por parte da maioria dos participantes, observados nas etapas iniciais do trabalho, evidenciou-se que a inexperiência na discussão coletiva surpreendeu os próprios governantes ao terem que ouvir o “outro” sobre o que compreende realidade educacional e o que espera do governo local (prefeitura) para a educação.

Essa inexperiência também gerou conflitos vibrantes no momento em que os representantes da sociedade civil perceberam que a maioria das decisões tomadas no campo das políticas públicas locais são escolhas políticas e ideológicas com sensíveis

consequências para o futuro do município. Escolhas que, segundo Bourdieu (2007), demonstram a existência de disputas e produtos políticos diferentes, e até antagônicos, por parte daqueles que estão envolvidos no processo de discussão das políticas públicas.

O repertório da cultura política, na perspectiva de Berstein (1998), ficou evidenciado no conteúdo das falas, na forma de expressão corporal, nos silêncios, nos olhares, nos sorrisos e até nas gargalhadas, que conformavam a comunicação entre os participantes e revelavam relações de poder, posicionamentos críticos, formas difusas de medo, apatias e até resistências, no contexto local. Nos ritos de poder, dos que podiam falar para mandar e não para dialogar, o aprendizado em relação provocou um desequilíbrio entre os que sempre falavam para mandar, os que falavam para concordar e os que, em silêncio, podiam concordar ou não com o que se falava.

Dessa forma, uma das grandes conquistas políticas nesse processo, especialmente, na etapa da conferência, foi a ampliação da capacidade de comunicação entre os participantes. Muitos participantes começaram a ouvir atentamente o posicionamento dos outros e a defender as suas ideias com mais convicção em pequenos grupos, apresentações teatralizadas e grupos de oralização e, finalmente, acabaram por “pronunciar a sua palavra”, efetivamente, em reuniões abertas e na própria conferência municipal. O interessante dessas falas é que conjugavam informações técnicas e dados de realidade com um posicionamento político que revelava, ao mesmo tempo, uma consciência de classe e de pertença cultural: “Eu penso assim e acho que nós precisamos melhorar e sei que é possível. Precisamos lutar mais para ter condições de uma escola melhor” (mãe de educando). “Sou do mundo rural. Nasci e vivo aqui porque gosto e quero continuar aqui. A escola tem que ser melhor e os governos [federal e municipal]⁵ devem dar mais condições para que os professores façam bem o seu trabalho.” (pai de educando) e “A escola em que eu estudei não serve mais para os alunos de hoje. A escola atual deve ensiná-los a viver neste mundo e a defender a nossa terra, a nossa cidade” (educadora de escola municipal).

⁵ Os colchetes são utilizados para incluir ideias que facilitam a compreensão da citação no texto.

B) PERSONALISMO POLÍTICO⁶ E DESCONTINUIDADE ADMINISTRATIVA

Um dos grandes desafios para o campo das políticas públicas é a sua descontinuidade, com a mudança dos gestores municipais (secretários de educação e prefeitos), que leva ao abandono de projetos e programas de políticas públicas “concertadas” em governos anteriores.

No primeiro semestre de 2013, a partir das eleições municipais em 2012, no Brasil, houve a mudança de governo nos quatro municípios pesquisados, e somente em dois deles houve continuidade da agenda construída com a participação cidadã para a educação, sendo que um deles elaborou o seu plano decenal municipal de educação e o outro realizou um seminário municipal avaliativo no final de 2012. A descontinuidade parcial das políticas públicas nos quatro municípios pesquisados levou à redefinição de novas prioridades, revelando uma fragilidade da complementariedade entre a democracia representativa e a democracia participativa no nível municipal.

174

Essa complementariedade é reconhecida como um valor agregado pelas frustrações diante da democracia representativa, como afirma Santos (2002), mas depende da vontade política e dos interesses dos governantes e da equipe de governo. Em três desses municípios, em função da existência de uma cultura política essencialmente centralizada na figura da autoridade que decide e coordena, a implementação das definições coletivas ficou submetida ao desejo e à avaliação do governante.

O personalismo político, observado nesse processo de construção democrática, significou a intervenção e a ameaça permanente de encerramento do trabalho por parte dos governantes, em qualquer momento do processo, especialmente, quando da finalização dos documentos coletivos, aprovados com a participação de todos os segmentos ligados diretamente às escolas municipais. Em um dos

⁶ RUIVO, Fernando. O Estado Labiríntico - o poder relacional nas relações entre poderes locais e central em Portugal. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

municípios, o texto finalizado sofreu inúmeras alterações e não foi encaminhado à Câmara de Vereadores, não sendo assumido como política pública. Essa prerrogativa legal dos governantes independe do grau de organização e de mobilização da sociedade civil, nesse momento, embora a decisão tenha sido aceita também em função de “orientações” da cultura política local, que reconheceu o poder de definição do governante local.

Os conflitos entre os interesses dos governantes e os resultados da produção coletiva foram identificados em dois grupos de questões. No primeiro, há reivindicações da maioria dos participantes pelo redirecionamento dos investimentos públicos em educação que, por razões não claramente explicitadas pelos governantes, estabeleceram prioridades e previsões orçamentárias que estavam em desacordo com o que se definiu nos documentos coletivos. No segundo, mais complexo e provocador de discordâncias entre membros do próprio governo local e técnicos da Secretária Municipal de Educação, o conflito tinha a ver com a subordinação dos objetivos pedagógicos da educação pública às normas de funcionamento da administração pública municipal, no que se refere à qualidade e quantidade de material de trabalho nas escolas, à infraestrutura básica de funcionamento das escolas, à diversidade e quantidade dos profissionais necessários para o desenvolvimento das atividades escolares e ao suporte pedagógico direto às escolas pela Secretaria Municipal de Educação dos municípios.

175

C) FORMAÇÃO DE UMA CULTURA DA PARTICIPAÇÃO

O processo de trabalho de construção das políticas públicas, por meio de princípios e métodos da Educação Popular, possui um caráter pedagógico-formativo, que não se esgota naquele momento específico, mas que “permanece” como um dos principais fundamentos de uma cidadania ativa. Dessa forma, a mudança ou revisão da cultura política local pôde se direcionar para a constituição de uma cultura de participação e de solidariedade “é

uma cultura de contra-corrente nas sociedades em que domina o individualismo possessivo e mercantilista que o neoliberalismo tem levado ao paroxismo” (SANTOS, 2002, p. 21).

A experiência democrática dos participantes do processo de construção das políticas públicas em educação também favoreceu uma melhor compreensão acerca da organização e do funcionamento do Estado. Um aprendizado de uma cultura cidadã enquanto uma iniciação, necessariamente parcial, aos “mistérios do ofício político” que é uma “escola da cidadania” para o cidadão, na qual é produzido um saber que lhe permite, progressivamente, renunciar a tutela de pessoas eleitas (SINTOMER, 2012).

Dessa forma, a participação cidadã como iniciação na construção democrática de políticas públicas, com os seus avanços e recuos na direção da democratização efetiva do Estado e dos governos locais, é um fato que alterou o comportamento dos governantes e dos governados, no caso dos municípios pesquisados, e favoreceu o debate com as organizações e os segmentos sociais da comunidade escolar. Esse avanço é significativo e evidencia uma conquista que se identifica com a afirmação de ao se referir às mudanças promovidas pelos governantes: “introduzem sistemas de intercâmbios de informações e negociações, que, através do confronto e da mediação de interesses, produzem decisões onde anteriormente funcionavam mecanismos autoritários de normas e de poder” (GUERRA, 2010, p. 122).

Essas mudanças puderam ser observadas em uma entrevista coletiva intensiva com educadores, diretores e técnicos da secretaria de educação em um dos municípios pesquisados, como parte da coleta de dados qualitativos, na qual foi afirmado, com a concordância de todos os presentes:

No início desse trabalho nós tínhamos muito medo de falar, questionar e até sugerir mudanças para a educação municipal. Nós nem sabíamos que podíamos participar diretamente dessas definições. Nós sempre ficamos calados e tentamos obedecer a quem manda [secretário de educação e prefeito]. Foi sempre assim.

Na entrevista do presidente do sindicato regional dos educadores, percebeu-se o conhecimento da gestão dos recursos financeiros e a revalorização do processo de trabalho coletivo:

O prefeito não pode deixar de fazer o que está determinado na lei federal. Ele tem que fazer as reformas e melhorar as escolas e o nosso salário. Agora, nós sabemos o valor dos recursos transferidos, quanto ele pode gastar em educação e temos um plano municipal que dá as diretrizes para educação municipal.

D) CONQUISTAR A AUTONOMIA

Outro desafio complexo é a conquista da autonomia democrática e não meramente instrumental e manipulada, em escalas distintas, no processo de construção democrática das políticas públicas em educação.

Ao nível municipal, há o risco da desresponsabilização do governo central (governo federal) e responsabilização do governo local (município) pelos problemas e fracassos na educação pública, em função da concentração de recursos financeiros, pelo primeiro, e da dívida histórica por uma escola de qualidade para a população mais pobre do país, que têm seus filhos exclusivamente em escolas públicas.

Nesse nível, há o risco do município ser um mero executor das políticas definidas pelo governo federal, associado à redução dos recursos financeiros, sob a alegação de reduzir gastos considerados “excessivos” e “mal empregados” pelos governos subnacionais no Brasil. Contraditoriamente, para dois municípios pesquisados, houve transferências financeiras significativas do governo federal, em função de relações políticas dos governantes municipais com o governante federal, o que favoreceu a manipulação e a negociação do governo central com esses “governos periféricos”.

Ao nível da escola, mesmo com a autonomia pedagógica, administrativa e financeira definida pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (1996), evidenciou-se, em três municípios pesquisados, que a condução autoritária e centralizadora das secretarias municipais de educação, controlando efetivamente o trabalho escolar e delegando inúmeras tarefas às escolas, não considerou as demandas e as necessidades estruturais das mesmas (infraestrutura física, materiais didático-pedagógicos, formação dos trabalhadores da educação, especialistas para o suporte pedagógico, entre outras).

Essa desconsideração foi percebida em vários momentos do trabalho. No caso de dois municípios, houve o posicionamento público dos governantes que defenderam a suspensão de várias ações de trabalho, acordadas coletivamente, e chegaram a afirmar que a participação cidadã era um “verdadeiro obstáculo a uma gestão escolar mais moderna e racional, mais eficaz e eficiente”. Segundo eles, reunir-se para discutir coletivamente temas de interesses comuns significava “perda de tempo e ausência de trabalho”. Diferentemente, em um dos municípios pesquisados, por iniciativa do secretário municipal de educação e do prefeito, o processo de trabalho teve o apoio da administração municipal e o incentivo à participação dos funcionários públicos e de outros segmentos da comunidade escolar.

178

Ao nível da esfera do cidadão, a conquista da autonomia, como o principal objetivo do trabalho de Educação Popular, segundo Freire (1997b), resultou do reconhecimento da dependência de homens e mulheres, da necessidade de “con-viver” de forma solidária com outras pessoas, por meio de uma reflexão profunda do contexto social e da avaliação das consequências das decisões individuais e coletivas. Essa prática dialógica não surge de forma espontânea entre os membros de uma comunidade escolar, mas de uma educação politicamente intencionada que favorece a reflexão e o debate entre os participantes à luz do exercício da criticidade da realidade, almejando constatar, conhecer e intervir para transformá-la.

Essa conquista foi verificada pela mudança de comportamento dos participantes, com sensíveis alterações na cultura política local,

principalmente, na capacidade de diálogo e de intervenção, que revelou uma maior maturidade na avaliação política das escolhas feitas no processo de discussão pública.

Entretanto, a permanência do controle do processo pelas “autoridades”, com o silêncio dos participantes sobre esse fato, demonstra que essa autonomia do cidadão foi parcial e não se identificou plenamente com a formação de um sujeito comprometido com um projeto de transformação social. Mesmo assim, os participantes demonstravam disponibilidade e interesse, quando convidados, para participar dos processos coletivos de construção das políticas públicas.

No município em que o governante contribuiu mais diretamente para a viabilização da participação cidadã e teve maior envolvimento nas etapas de trabalho, identificamos avanços significativos para o processo de construção da política educacional e condições mais favoráveis para a consolidação de uma cultura política democrática.

Esses avanços foram identificados pela mudança na qualidade da participação no interior das escolas municipais, com maior presença física e intervenção nas reuniões e mobilização da comunidade escolar, e a exigência dos educadores das escolas em participarem mais diretamente do monitoramento, avaliação e aperfeiçoamento da política educacional desse município. Também é relevante o fato de que os pais ou responsáveis reivindicarem maior transparência na gestão dos recursos financeiros para a educação pública, bem como informações mais atualizadas dos processos decisórios coletivos.

179

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular, nos municípios pesquisados, promoveu parcialmente a revisão da cultura política local e provocou mudanças nas práticas sociais, alterando o processo de definição das políticas públicas municipais em educação, com a convergência da participação e ação do Estado e de segmentos da sociedade civil. Mudanças que foram observadas no comportamento dos participantes, durante as

etapas de trabalho, e que foram mais bem percebidas nos depoimentos finais em cada município, nos quais apareceram expressões que não eram mencionadas até então e indicavam a construção de novos saberes pelos participantes: transparência, empoderamento, ação coletiva, democracia participativa, responsabilidade compartilhada, direito social, participação cidadã e cidadania ativa.

A construção participativa enquanto uma novidade nesses municípios de pequeno porte, defendida há algumas décadas por estudiosos da Educação Popular, oportunizou um conflito visceral com as experiências políticas anteriores dos participantes. Percebeu-se um desconforto das autoridades em ter que debater com quem sempre obedeceu e aceitou a sua palavra como ordem. E, do lado da comunidade escolar, houve demonstrações de grande interesse e expectativas positivas para mudar as condições de trabalho escolar e também vislumbrar um projeto mais coerente e desafiador para a educação municipal.

180

Nesse processo, o trabalho nos quatro municípios também propiciou um debate coletivo sobre as políticas públicas, as quais eram consideradas de domínio exclusivo dos governantes municipais (locais). Com isso, provocou também alterações na compreensão dos cidadãos sobre quais são as funções e as responsabilidades daqueles que “ocupam” o governo infranacional, como foi mencionado na conclusão de uma das conferências municipais em que o relator afirmou que “o prefeito não pode governar sozinho”.

Já em relação aos documentos produzidos nos municípios, verificou-se que a participação cidadã para a construção das políticas deve ser permanente e não pode ser restrita aos membros da secretaria municipal de educação e aos diretores de escolas, o que significa envolver representantes os segmentos sociais, em diferentes momentos de processos participativos.

Todavia, há inúmeras permanências que são desafios que precisam ser retomados e debatidos nos municípios pesquisados, especialmente, o personalismo político dos governantes e o centralismo político-administrativo do governo federal no campo

das políticas públicas, que ocasionam, na maioria dos municípios pesquisados, uma extrema instabilidade em processos participativos e condicionam o trabalho, quase que exclusivamente, à vontade dos governantes e às restrições das definições legais para o nível local.

Outro aspecto complexo é a recentralização das políticas públicas em educação pelo governo federal, tanto em função das estratégias de centralização técnica como financeira, como também pela política de alinhamento dos governantes municipais com pessoas e partidos dos níveis estaduais e federais que, em muitos casos, são contrários à participação cidadã no campo das políticas públicas, o que favorece a submissão política dos governantes em troca de apoio político e favores particulares.

Por último, e não menos importante, é fundamental enfrentar o debate sobre a descentralização como sendo contraditória, a depender das condições e da forma como as autonomias (municipal, escolar e do cidadão) são limitadas, ou democraticamente garantidas para o desenvolvimento do trabalho de Educação Popular em municípios de pequeno porte no Brasil.

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E FILOSÓFICAS SOBRE A REALIZAÇÃO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS, INSPIRADAS EM PAULO FREIRE

JOSÉ PEREIRA PEIXOTO FILHO
CAROLINA REZENDE DE SOUZA

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR

*A pesquisa intitulada *Leituras de mundo... Saberes tradicionais... Territórios materiais e existenciais de educandos da EJA do Campo: Novos olhares através de oficinas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire* foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da FAE/CBH/UEMG e no Observatório da Educação do Campo (UFV, UEMG, UFSJD/CAPES/INEP), no período de março de 2011 a março de 2013, sob orientação do Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho. É fruto de uma investigação com 11 educandos da EJA de uma escola localizada na comunidade rural de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais, com idades entre 35 a 70 anos e com a participação ativa da professora da turma.*

183

Neste artigo consideramos que Morro Vermelho se revela uma comunidade rural. Adotamos o conceito de comunidade como um agrupamento social de pequena dimensão, caracterizado

pela reciprocidade, compartilhamento de experiências comuns e assim, forte identidade cultural e solidariedade afetiva entre seus membros (RICCI, 2009). Enfim, que se qualifica pelas relações entre os indivíduos e as mantidas com estes espaços habitados revelando modos de uso e sentidos, pensados, apropriados e vividos (CARLOS, 2007). Porém estas relações devem ser analisadas na interação com a totalidade espacial e global (CARLOS, 1996) e no processo dinâmico o qual permeia o mundo na atualidade (LUDWIG, 2008).

Morro Vermelho possui cerca de 1.200 habitantes e localiza-se na porção Sul do município. Entre montanhas verdejantes, destaca-se o Morro de Santa Cruz, que faz parte da Serra do Gongo Soco. É um vilarejo histórico, palco da Guerra dos Emboabas e de vários eventos históricos, os quais ainda perduram na memória coletiva de seus moradores. Caracteriza-se, pela valorização do sagrado, da experiência religiosa e por uma cultura popular constituída de ricas tradições familiares, pela agropecuária, a mineração e a monocultura de eucalipto.

184

Esta investigação teve como objeto central de estudo compreender como os educandos da Educação de Jovens e Adultos, de Morro Vermelho, constroem seus territórios materiais e existenciais, associados as suas diferentes leituras de mundo. A partir da perspectiva da educação popular tentou-se potencializar as leituras de mundo e os territórios constituídos nas vivências e existências, nas quais estão imersos os sujeitos da educação de jovens e adultos. Esta potencialização deu-se por meio de uma construção metodológica e pedagógica, que teve como fundamento o diálogo, a criatividade e a autoria dos sujeitos participantes do processo investigativo. Tendo como instrumentos didáticos e de ensino, as técnicas inerentes às oficinas pedagógicas, para que fossem permitidos o desvelamento de discursos, percepções, identidades e subjetividades.

Foram realizadas 13 oficinas pedagógicas, inspiradas nos pressupostos político-pedagógicos de Paulo Freire, que se utilizaram dos chamados mediadores culturais, a partir de imagens,

produções textuais, produção de desenhos, artefatos culturais e apropriação dos desenhos, artefatos culturais e objetos biográficos trazidos pelos próprios educandos. Estas atividades possibilitaram produções e diferentes registros realizados pelos educandos da EJA, os quais foram valorizados no universo desta pesquisa.

Considerando que os processos de produção de conhecimentos entre os sujeitos e objetos ocorrem também pela ação mediadora de professores, linguagens, signos e objetos da cultura material, visual e simbólica como reflete Siman (2004). Como afirmam Leite & Osteto (2004) os mediadores culturais podem proporcionar vivências potencializadoras da criação, da expressão e conseqüentemente das dimensões inventivas de cada sujeito, imensamente reprimidas.

Utilizou-se nesta investigação uma diversidade de mediadores culturais para produção dos conhecimentos dentro do universo das oficinas pedagógicas por meio de diferentes linguagens tais como a imagética, artística e digital. Além da produção de desenhos, artefatos culturais, produções textuais, a utilização de fotografias, objetos biográficos, foi construído um dispositivo didático denominado de *Livro da EJA*, criado no universo da dissertação. É importante considerar, que estas oficinas pedagógicas utilizaram-se também de instrumentos pedagógicos como as Rodas de Diálogo e a sistematização de experiências.

Nesse sentido, a valorização da materialidade representada pela diversidade de objetos e das formas de registro, realizadas pelos educandos, permitiu também a explicitação da materialidade do passado e do presente. A contribuição dessa materialidade para o exercício da oralidade, da leitura e da apropriação por parte dos educandos, seguindo Ramos (2004), fundamentado nos pressupostos do educador Paulo Freire, afirma que materialidade e os objetos devem ser problematizados a partir do exercício da pergunta, do diálogo e da provocação, permitindo aos educandos a compreensão da historicidade, que existe na cultura material, nos objetos e assim potencializadores de suas leituras de mundo.

O primeiro encontro se deu em função de conseguir apoio da diretora da escola e da professora da EJA para a realização do projeto. Nesse encontro foi apresentado o projeto de pesquisa, e ressaltada a importância de sua finalidade para a realização também da dissertação. Como foi possível também obter informações iniciais, sobre a realidade dos alunos, bem como foram decididos os encaminhamentos dos próximos passos a serem tomados. Esse primeiro encontro com a professora da EJA se transformou numa discussão compartilhada das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, considerando à realidade dos alunos e da escola. É importante afirmar que os diálogos e conversas passaram a ser frequentes não só em contextos formais, mas também nos informais como o da sala de professoras, ou da cantina no momento do café da tarde.

186

O próximo passo foi o de organizar estratégias, que permitissem uma primeira aproximação dos pesquisadores com os educandos da EJA, para a sensibilização para o projeto a ser desenvolvido e, sobretudo, possibilitasse conhecer suas dificuldades e potencialidades. Essas primeiras intervenções marcaram o início da presente pesquisa por meio da realização da primeira oficina pedagógica com os educandos da EJA, utilizando-se de imagens de diferentes dimensões, do território do distrito de Morro Vermelho. O objetivo era propiciar a leitura do mundo e da palavra, por meio da construção de desenhos e da escrita. Tal atividade mostrou-se fundamental para que os educandos e a professora percebessem a intencionalidade e a totalidade do projeto e, nesse sentido, uma abertura para a realização da pesquisa.

Desse modo, foi possível criar com os educandos e a professora da EJA, os primeiros vínculos. Os pesquisadores eram alguém que lhes concedia a palavra e os ouvia, apesar de muitas resistências e receios apresentados por parte dos educandos. Esses primeiros encontros ocorreram na primeira oficina pedagógica de leitura de imagens, mas estenderam-se em outros espaços como, por exemplo, a participação e convivência

dos pesquisadores num *jantar*. Com a professora e a diretora, as primeiras conversas foram realizadas no âmbito da sala dos professores e em outros espaços de convivência como na cozinha na hora do café da tarde. Essas primeiras experiências mereceram ser valorizadas no processo de *tessitura* das tramas desta dissertação.

Além dessas iniciativas, também ao longo da realização das oficinas pedagógicas, foram criados outros mecanismos para viabilizar os vínculos com os sujeitos participantes da pesquisa, como a entrega de um convite para comemorar o início da pesquisa e de uma *lembrança* ao final de uma das atividades realizadas. Todas essas estratégias mostraram-se fundamentais no estabelecimento de laços com a professora da Educação de Jovens e Adultos e com os educandos da EJA. Esses gestos possibilitaram-lhes uma imensa abertura, autonomia e participação na investigação e foram fundamentais para a realização das oficinas pedagógicas, propriamente ditas, que ao longo de todo processo procuraram levar em conta a abertura ao outro, o diálogo e o exercício da alteridade.

187

É preciso destacar, neste ponto, que o início das 13 oficinas pedagógicas no mês de agosto terminou no mês de dezembro de 2012. Esse trabalho foi possível graças ao acordo realizado com a diretora da escola e a professora da EJA, durante pesquisa exploratória. Foram realizadas, sobretudo, às quintas-feiras, na própria sala da própria turma e na sala de informática. Embora a professora da EJA participasse das oficinas pedagógicas atuando junto aos alunos, a sua participação no processo não impediu que a condução da investigação fosse de responsabilidade dos pesquisadores.

Para que a aprendizagem desses alunos tornasse significativa, era necessário conhecê-los e aproximar-se deles. Para tanto, foram realizadas no mês de agosto de 2012, Rodas de Diálogo. Nessas rodas, foram trabalhadas, diferentes imagens do território do distrito de Morro Vermelho (casas, ruas, igrejas, escolas, natureza, festas), selecionadas por meio de busca realizada na Plataforma Google e no acervo fotográfico de Araújo & Mahfoud

(2002) intitulado *Memória coletiva e imagem fotográfica: elaboração da experiência em uma tradicional comunidade rural*, com ricas imagens da religiosidade e das festas em Morro Vermelho.

Nesse sentido, foram realizadas quatro oficinas pedagógicas no mês de agosto de 2012, nas quais foram produzidos desenhos e artefatos culturais pelos educandos. Este momento da investigação permitiu recolher as expressões iniciais das leituras de mundo e dos territórios materiais e existenciais dos educandos. O passo seguinte foi o de oficinas pedagógicas para produções textuais coletivas as quais visaram à sistematização das experiências. Esses textos coletivos, posteriormente foram digitados pelos próprios alunos permitindo trabalhar neste momento das oficinas as questões ortográficas. Foram eles trabalhados nas aulas de informática pela professora da EJA, fora do espaço das oficinas pedagógicas, evidenciando complementaridade e articulação entre as atividades desenvolvidas nas oficinas e as aulas da Educação de Jovens e Adultos.

188

Por fim, foi realizada uma oficina pedagógica, tendo como objetivo a construção de um portfólio. Nele foram armazenadas as produções dos educandos da EJA e dados da última oficina pedagógica. Esta visou à leitura dos desenhos, artefatos culturais produzidos e dos objetos biográficos, por meio de um mediador cultural criado no universo desta dissertação: *O Livro da EJA*, no mês de dezembro de 2012.

Quanto à caracterização dos sujeitos participantes das oficinas pedagógicas, sete eram mulheres e quatro homens. Todos eram naturais do próprio distrito de Morro Vermelho, com idades entre 35 a 70 anos. Dois educandos trabalhavam fora; outras quatro educandas eram donas de casa e os demais eram idosos aposentados. É importante destacar, que as mulheres é que compareceram, com mais frequência às oficinas pedagógicas desenvolvidas.

NOME	SUJEITO DA PESQUISA
“Rosa”	Professora
“Margarida”	Educanda
“Dália”	Educanda
“Hortênciã”	Educanda
“Flor de Laranjeira”	Educanda
“Violeta”	Educanda
“Begônia”	Educanda
“Orquídea”	Educanda
“Jacarandá”	Educando
“Pequizeiro”	Educando
“Buritizeiro”	Educando
“Murici”	Educando

Quadro 1- Nomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS DAS PESQUISAS COM AS CLASSES POPULARES: ALGUMAS REFLEXÕES IMPORTANTES

189

No campo epistemológico, no que diz respeito à produção de conhecimentos científicos em relação aos sujeitos das classes populares, o problema revela-se bastante hegemônico complexo, pois o pensamento científico hegemônico tradicionalmente considera estes atores sociais como carentes e atrasados. Estes estereótipos representam formas de simplificação da realidade, não permitindo ou dificultando a devida compreensão do problema e conseqüentemente o não reconhecimento do *outro*, como sujeitos de nossas pesquisas. Desta forma podem estas visões impedir a reflexão e problematização da realidade a ser investigada em sua complexidade, evidenciando preconceitos e verdades que são colocadas ao investigador e por ele também (COSTA, 2002).

Nesse sentido os processos de investigação podem ser marcados por definições acabadas, consolidadas e canonicamente definidas, as quais adotam posturas acríticas no que se refere à produção do

conhecimento em educação (BORBA, PORTUGAL & SILVA, 2000). Para Peixoto Filho (1994) as concepções em relação aos analfabetos foram construídas em torno de imaginários populares no contexto acadêmico e escolar, capazes de qualificar estes sujeitos como ignorantes, trazendo à baila concepções que não abarcaram a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem destes atores sociais.

Estas simplificações da realidade obscurecem a própria compreensão da mesma, desafiando o pesquisador a refletir criticamente sobre os sujeitos e as realidades investigadas (TAVARES, 2009) no universo brasileiro. Principalmente porque no que se refere às pesquisas acadêmicas com as classes populares, ainda reconhecemos os *outros*, como pobres, irracionais, carentes, incompletos, tendo em vista modelos de vida e culturas as quais são frutos de visões da ciência que estabelece narrativas universais, e os modelos de ciência racional, capazes inclusive de promover silenciamentos (DELGADO & MULLER, 2005).

190

Para Byngton (1995) existe um hiato que dissocia o subjetivo do objetivo. Tal dissociação permeou o final do século XVIII até o século XX, tendo em vista que o pensamento positivista dos processos de construção do conhecimento, que promoveu essa dissociação entre o objetivo e o subjetivo. Para o supracitado autor, essa dissociação, inserida no contexto da tecnologia e da industrialização, inaugurou uma postura que permitiu a perpetuação de saber positivista, exclusivamente racional e objetivo, num processo que compara o saber científico com o de outras culturas, conferindo-lhe um caráter patológico, à mercê da objetividade.

Tavares (2009) refletindo sobre como o pensamento científico e acadêmico brasileiro, procurou saber por que ele é marcado pelas grandes dificuldades de aceitação do outro como legítimo. Segundo a autora, esses pensamentos e concepções resultam de uma sociedade brasileira de matrizes coloniais, escravocratas, marcada por relações verticalizadas, autoritárias cujas assimetrias impedem que os sujeitos pertencentes às classes populares sejam reconhecidos como sujeito de direitos (TAVARES, 2009). Nessa

direção, também Da Matta (1979) demonstra como a sociedade brasileira é marcada por relações essencialmente verticalizadas e assimétricas que devem ser consideradas.

Diante destes vários estereótipos relacionados aos sujeitos classes populares no universo das pesquisas acadêmicas, pode afirmar que estes tem sido pensados por meio de concepções reducionistas, caracterizadas por olhares não-humanistas e desprovidos de reflexões cujas investigações não possibilitaram a compreensão da história e do sentido do conhecimento produzido (MATOS, 2006 a) e assim, impossibilitando o diálogo, a tolerância e o *encontro com o outro* (MATOS, 2006 b). Portanto estas concepções provocaram um inconformismo intelectual e social, em relação a um conhecimento que não tem finalidade e sentido para os educandos, a partir de procedimentos pré-definidos, os quais conferem à educação um efeito de barbárie (MATTEI, 2002).

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E FILOSÓFICAS DA PESQUISA COM AS CLASSES POPULARES: ALGUNS HORIZONTES A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS, INSPIRADAS EM PAULO FREIRE

191

A realização de oficinas pedagógicas, como atividade didática, a qual permitiu a produção de conhecimentos, e a exteriorização das vivências enraizadas na existência dos alunos, apontou questões para reflexões de ordem epistemológica e filosófica. Nesse sentido, os pesquisadores, oriundos de contextos urbanos, defrontam-se com algumas verdades e preconceitos estabelecidos em relação aos sujeitos das classes populares, sobretudo em relação aos estudantes jovens e adultos do campo. Portanto, desvendar suas leituras de mundo, saberes tradicionais e aproximar-se destes sujeitos da pesquisa, tornou-se o grande desafio deste estudo. Lembrando Delgado & Muller (2005), isso exigiu um movimento de estranhamento, de distanciamento e aproximação capaz de desconfiar de discursos, de verdades absolutas e de representações hegemônicas.

Exigiu, ainda, processos que permitissem o ouvir, o respeito a outras vozes, o que não implicou neutralidade, mas certo distanciamento necessário à atividade investigativa. Em adição, diriam, Martins (1993) e Valla (1998) que essas *crise de compreensão* que, abarca o reconhecimento de que muitas vezes, não são as classes populares que não entendem o que falamos, mas sim, somos nós, pesquisadores que não reconhecemos sua lógica, interpretação de mundo e formas singulares de produzir conhecimentos. Por outro lado, consideram que racionalismo não consegue abarcar o contingente, o subjetivo, a riqueza da vida humana e cotidiana, além de outras dimensões. Cabe nesse processo de *crise de compreensão* certificarmos que somos seres reflexivos, permeados de subjetividades, produtores de símbolos e significados (VIRGINIO, 2005).

Diante do exposto, a pesquisa buscou adotar uma postura epistemológica, que, ao contrário de desvelar a realidade dos sujeitos da EJA, por meio do discurso da carência ou da simples reprodução de estereótipos e estigmas sociais, promoveu um descortinar da complexidade da realidade percebida na realização das oficinas pedagógicas desenvolvidas. Enfim procurou-se, aprender a deixar que os dados se aproximassem dos pesquisadores mesmo nos momentos embaralhados, desconexos, confusos. Esta postura epistemológica permeou todo o processo de intervenção na pesquisa.

Podemos considerar que, mesmo com as resistências e estranhamentos como evidenciado pelas posturas e os discursos dos educandos proporcionaram o *saber com prazer* e, conseqüentemente o exercício da subjetividade pelos mesmos. Tais questões possibilitam pensar o cotidiano escolar de modo diferente por meio de múltiplas formas de experimentação e de expressão (DIEHL, 2006). Um viver prazeroso, com sabor especial, um saber de si (DIHEL, 2006).

Neste sentido, pode-se perceber, que aprender pode ser *maravilhar-se* como nos ensina Paulo Freire (1989). É essencial na criação de novos sentidos para existência, onde o prazer do conhecimento revela-se uma emoção estética (CARBONELL, 2010),

e de descobertas sobre si mesmos, e um apropriar-se de suas vidas por meio da experiência (BONDÍA, 2002). Neste sentido, a ligação dos conhecimentos com diferentes referenciais e formas de experienciar o nosso ser, e construirmos nossas subjetividades e existencialidade, ou seja um *Caminhar para si* (JOSSO, 2004) por meio do descortinar e do desvelar de territórios materiais e existenciais, leituras de mundo e saberes tradicionais.

Estas questões podem ser constatadas por meio de algumas expressões reveladas pelos educandos ao longo das oficinas pedagógicas, ao construírem e digitarem seus textos, ao realizarem suas caixa e construírem o portfólio: *“Ah fizemos muita arte hoje...”* *“Nossa consegui acabar meu texto...”* *“Nossa como ficou bonito..”* (o portfólio). Por meio dos textos coletivos produzidos pelos educandos podemos ainda evidenciar tais questões acima descritas. Em um destes textos coletivos elaborados os educandos da EJA ressaltam: *“Com as imagens nos emocionamos”* e em outro texto coletivo sobre o que foi construir o portfólio afirmam: *“Decoramos, pensamos...”*. Em outro texto coletivo sobre a digitação dos mesmos ressaltaram: *“Não é só apertar as teclas, é importante ler o que estamos escrevendo...”*.

193

Durante as experiências e vivências na construção das caixas e do portfólio coletivo foi possível observar processos que proporcionaram a possibilidade de enfrentamento e (re)significação dos sentimentos por meio das atividades artísticas desenvolvidas. As atividades vinculadas à produção artística, promoveram prazer e encantamento, um estado de bem-estar individual e social, de cooperação. A vivência do fazer da arte pode ser comparada a uma forma de terapia (DIHEL, 2006) e de catarse, na medida que permitiu aos educandos, darem uma existência social objetiva aos sentimentos, e, que estes indivíduos relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza (VYGOTISKI, 1999).

O diálogo na perspectiva de Paulo Freire permeou a trajetória das oficinas pedagógicas. Em uma perspectiva de acolhimento,

que não determina as questões, mas problematiza com os sujeitos participantes, que respeita seus limites, valoriza seus saberes e vislumbra suas possibilidades, potencialidades e, que, diante do conflito, constrói mecanismos para que o diálogo seja viabilizado. Relações dialógicas fundamentais para a criação dos vínculos necessários para que os sujeitos da pesquisa percebessem toda a intencionalidade que estava sendo desenvolvida, e se sentissem coautores na construção da mesma.

Paralelo ao diálogo, outro desafio também permeou o universo das oficinas pedagógicas: o conflito. Conflito que, muitas vezes é visto como negativo, associado ao barulho, ao embate, bagunça, mas que nesta pesquisa e, na perspectiva preconizada por Paulo Freire, contemplada nestas oficinas pedagógicas, revelou-se pedagógico e educativo, na medida em que permitiu a provocação, o posicionamento, o confronto de ideias, considerando que é essencial o amadurecimento intelectual dos diferentes atores sociais, para o exercício da intersubjetividade. No universo das oficinas pedagógicas, ele ocorreu de diferentes maneiras entre os próprios educandos, porém, foi essencial na criação dos vínculos, para que acontecesse a abertura e a intersubjetividade acima relatada.

194

Tais questões podem ser exemplificadas pelos muitos conflitos que aconteciam entre o educando “Jacarandá” e os demais educandos. Porém, mesmo ocorrendo tais conflitos, os educandos apresentavam respeito e abertura a realidade do educando “Jacarandá”, reconhecendo suas potencialidades, isto é seu jeito para o desenho e na sua participação importante na realização da leitura de imagens.

Os conflitos também aconteceram entre os pesquisadores e os educandos em momentos que tiveram de ser negociados, diante da intervenção de alguns educandos como “Jacarandá”, os quais tiravam o foco das atividades propostas. Conflitos estes que também ocorriam diante da resistência por parte dos educandos, na realização das atividades propostas, tais como a construção

dos desenhos, dos textos, a apropriação das caixas, desenhos e objetos conforme acima relatado e, que inibiam e reprimiam a expressão dos mesmos. Em todos estes contextos os pesquisadores vivenciaram o desafio de transformar o conflito em diálogo.

Diante dos conflitos revelados por meio de expressões *“Ah eu não consigo...”* *“Eu não sei...”* estes foram transformados em diálogo pelos pesquisadores, por meio de estímulos, tais como *“Ah você consegue...”* *Você sabe sim, vamos lá...”* *“O que você fizer já está bom”*, pela pesquisadora, pela professora ou através do simples processo de problematizar e escrever no quadro pela pesquisadora. A transformação destes conflitos em diálogo foi essencial na construção de vínculos com os sujeitos da pesquisa, bem como gerou produções de extrema riqueza por meio de desenhos, artefatos culturais produzidos e os textos coletivos produzidos e digitados.

Considerando todas estas questões, o diálogo e o conflito evidenciaram possibilidades educativas e neste sentido devem ser ressaltados. Ao mesmo tempo que as oficinas pedagógicas proporcionaram a vivência da subjetividade, promoveram, também a vivência da intersubjetividade, na medida que possibilitaram a participação do grupo, a cooperação, o respeito, a aceitação (DIHEL, 2006; FREIRE, 1989). Na perspectiva de Bakhtin (2006) que considera o ser humano um ser impossível de se conceber fora de suas relações com o outro e de Vygotsky (1991) que considera a construção cultural da significação, ou seja o psiquismo humano funciona com base nos sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente.

As oficinas pedagógicas proporcionaram então a abertura ao outro, a confrontação intersubjetiva e experiências interculturais que envolveram um caminhar para si com o outro (JOSSO, 2004). Uma abertura ao outro que se revelou dialógica e, ao mesmo tempo ética como nos ensina Paulo Freire (1979). Uma abertura ao outro e um caminhar com o outro, que considera as suas limitações para sua participação no universo do grupo. Tais questões podem

ser evidenciadas por meio dos textos coletivos produzidos onde os educandos destacaram que, durante as oficinas pedagógicas “*Ensinamos e ajudamos uns aos outros*”. Em outro texto coletivo sobre o que foi construir o portfólio e passar o texto para o computador destacam: “*Trabalhamos em grupo*”.

Intersubjetividade que também se evidenciou na abertura e na valorização das potencialidades do outro. Estas potencialidades forma evidenciadas no decorrer das oficinas pedagógicas, especificamente em relação ao educando “Jacarandá”. Mesmo sendo considerado um aluno difícil pelos outros educandos, alvo de muitos conflitos, em muitos momentos os outros educandos participantes faziam questão de destacar como ele, “Jacarandá” desenhava bem e faziam questão de observarem curiosamente a confecção dos mesmos como o da educanda “Violeta”. Ou ressaltarem e valorizarem a participação na oficina pedagógica de leitura de imagens, na qual “Jacarandá” fora o único educando que conseguiu perceber a ocorrência da mineração no distrito de Morro Vermelho, por meio de uma das imagens.

196

É importante considerar que este processo de abertura ao outro, diálogo e alteridade seguiu posteriormente, quando os pesquisadores decidiram em comum acordo com a diretora e a professora da turma realizar uma confraternização para socialização do trabalho com os educandos. Foi realizada uma *Salada de frutas com sorvete coletiva* e entregue um material com todas as atividades desenvolvidas com os educandos, com fotos e textos.

Durante a *Salada de frutas coletiva*, os alunos comiam e ao mesmo tempo, foleavam encantados o material, viam a si mesmos e os colegas e lembravam das vivências que tiveram durante todo o trabalho desenvolvido. Esta confraternização proporcionou belos e inesquecíveis encontros, cheios de alegria, gratidão e amizade. Como pode-se perceber pelo seguinte: “*Eu estava contando sobre o trabalho que você estava fazendo com a gente pra minha patroa... Ela falou que talvez você faz Psicologia e eu pensei por quê ... Ah porque você faz a gente pensar e faz lembrar do passado*”.

Desta forma, as práticas realizadas durante o processo de construção desta dissertação, envolveram por parte da pesquisadora e de seu orientador, um aprender a partir das coisas como elas são e aprender também que o estranhamento faz parte do próprio processo de produção da pesquisa. Tudo isso foi observado, desde o processo de aproximação dos sujeitos até o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, propriamente ditas. Essa perspectiva exige do pesquisador, o que Tavares (2009) outro *ethos* de pesquisador, ou seja, um esforço político-epistemológico de combate às simplificações e aos reducionismos nas relações de conhecimento, procurando instituir novas práticas sociais de conhecimento, centradas na complexidade dos processos humanos.

Tal postura acarretou desafios político-epistêmicos à pesquisa com as classes populares (TAVARES, 2009) exigindo mecanismos e estratégias que viabilizassem a aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, a convivência, a experiência, a abertura ao outro, a alteridade e a construção compartilhada. Exigiu, também, a valorização das contradições, das continuidades e descontinuidades envolvidas nos processos educativos, situados em contextos socioculturais e históricos marcados pela complexidade e pelo devir. Tudo isso foi fundamental para o desenvolvimento desta investigação.

Neste processo, procurou-se ir além de uma opção positivista, que confere às pesquisas o *olhar da falta*, o qual possibilita caminhos simplificadores, os quais obscurecem o detalhe, o surpreendente, a curiosidade em meio ao inesperado fluir da realidade do cotidiano escolar. Nesse processo, apenas busca-se o computar das dificuldades, abraçando verdades, em detrimento da busca da compreensão do movimento da complexa realidade. Para Lacerda (2011), a certeza se estabelece e, então, os detalhes e diferenças do cotidiano são obscurecidos, recaindo-se o foco naquilo que pode ser universalizado e homogeneizado. Isso decorre dos discursos simplificadores e de recusa da complexidade do universo escolar, que, de certa forma, confere-nos segurança, não estimula questionamentos e debates. (LACERDA, 2011).

No entanto, no universo da pesquisa e experiência em Educação Popular desenvolvida, foi preciso que a pesquisadora e seu orientador, se deixassem levar pela complexidade das coisas e pela ideia do movimento que valoriza a vida. Para isso, foi preciso romper-se com um modelo estático, classificador e excludente. Isso implica deixar-se surpreender pela realidade, não computando as dificuldades e o olhar da falta, , mas as relações que possibilitam pensar o cotidiano da pesquisa (LACERDA, 2011), pensando os sujeitos da pesquisa como enquanto sujeitos históricos, socioculturais e que constroem diferentes leituras de mundo e territórios que devem ser valorizados.

Assim sendo, o presente estudo exigiu considerar as dimensões técnicas de uma pesquisa, bem como as suas dimensões éticas e políticas como reflete Rios (2006). E, como consequência, o estudo levou em conta as possibilidades de construção teórica, sempre considerando a interface entre objetividade e subjetividade, saber popular e saber acadêmico, convivência, a experiência, o diálogo, a alteridade, a abertura ao outro e a construção compartilhada. Uma dissertação de Mestrado e experiência em Educação Popular que procurou viabilizar uma investigação científica, mas ao mesmo tempo contribuir para os processos educativos de formação humana, dos sujeitos envolvidos, E assim viabilizando, os pressupostos filosóficos e epistemológicos do educador Paulo Freire.

Enfim, oficinas pedagógicas marcadas por olhares, leituras permeadas por diálogos, os quais evidenciaram mais perguntas do que caminhos pré-estabelecidos. O inesperado, o plural. Embates que proporcionaram experiências de formação e transformação. Uma pesquisa que valorizou o rigor teórico e metodológico, mas dialogou com a vida, com a cultura popular e com a história destes sujeitos da EJA, como sujeitos que constroem saberes tradicionais, leituras de mundo e, assim, territórios materiais e imateriais, que devem ser valorizados nos seus processos educativos e de ensino-aprendizagem com novas abordagens e dispositivos, como as oficinas pedagógicas. E mais do que isto, busquem pensar a escola do campo como lócus de recriação da memória e da cultura popular.

CONCLUSÕES

As práticas realizadas durante todo processo de construção da dissertação e da experiência em educação popular, que buscou investigar como os educandos da EJA da comunidade rural de Morro Vermelho, estado de Minas Gerais constroem suas leituras de mundo e territórios, inspiradas no legado de Paulo Freire, levaram em conta durante todo o seu desenvolvimento, o encontro com os sujeitos da pesquisa considerando o diálogo, a abertura ao outro e a alteridade. Neste sentido, se revelou uma investigação científica, mas ao mesmo tempo contribuiu para os processos educativos de formação humana, dos sujeitos envolvidos, num processo que levou em conta a relação intersubjetiva, e assim, os pressupostos filosóficos e epistemológicos do educador Paulo Freire. Neste sentido, fornece importantes horizontes e reflexões sobre as questões filosóficas e epistemológicas que se revelam essenciais para novos estudos e pesquisas que venham a ter como sujeitos os atores sociais das classes populares. E mais do que isto, fornece horizontes para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de práticas que levem conta a pluralidade, onde homens e mulheres possam se revelar como protagonistas de suas trajetórias individuais e coletivas, e em movimentos que preconizem a humanização, a problematização nos quais a escola seja ela urbana ou rural, garanta a promoção da escolarização, aliada a promoção dos direitos subjetivos e, que permitam a identificação, o enraizamento e o pertencimento ao território da cidade, do campo, da comunidade, da metrópole, do país. Também propicie o entendimento e a afirmação de sujeitos autônomos no plano dos direitos coletivos os quais acolhem e reconhecem a diversidade como possibilidade de efetivação democrática dos direitos e não como a naturalização das desigualdades sociais. Por outro lado a importância da afirmação da cidadania, dos territórios, de superação de estereótipos, e das múltiplas lacunas que fazem da esfera pública brasileira uma utopia não concretizada, como o que próprio Paulo Freire, que foi a inspiração destas oficinas pedagógicas lutou e deixou-nos um imenso legado.

MOVIMENTOS EDUCACIONAIS QUE SE DIZEM “POPULARES”

ALESSANDRA MARIA DOS SANTOS

Coadunados ao contexto político e cultural vivido no país, movimentos ligados à cultura e educação popular florescem, nos primeiros anos da década de 1960, com intuito de construir novas estruturas sociais, econômicas e políticas, sob a preocupação, sobretudo, de intelectuais, políticos e estudantes. Estas novas ações fortalecem o rompimento de laços com perspectivas educacionais que se isentavam de trazer à tona a problematização de questões políticas e sociais no processo pedagógico. Através de aportes metodológicos, direcionados ao envolvimento do povo nas decisões políticas e tomada de consciência, quanto aos problemas da Nação, revisam-se os encaminhamentos educativos focalizando-os numa outra perspectiva.

201

Diversas ações surgiram, no período, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pela Prefeitura do Recife que parece inspirar outras ações; o Movimento de Educação de Base (MEB) instituído pela Igreja Católica em parceria com o governo federal; os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos

Estudantes (UNE); o movimento da Prefeitura de Natal “De pé no chão também se aprende a Ler”, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), instituída na Paraíba. A esta ambiência de mobilização em prol da educação popular foram agregadas outras experiências, como as do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (UR), que solidificou a metodologia de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

No entanto, a narrativa historiográfica destes movimentos educacionais populares apresenta as intencionalidades destes como convergentes, isto é, com um único propósito: elevar os índices de alfabetização, extirpando o mal do analfabetismo. Com objetivos direcionados à transformação da sociedade e por intermédio da bandeira de expansão e valorização da educação e cultura popular é que se perpassa a imagem de unicidade das ações educativas, esquivando-se, no entanto, de explicitar os propósitos particulares de cada ação e seus aspectos divergentes. Tal interpretação historiográfica situa no cerne das mobilizações populares, voltadas à educação popular, a esperança e incumbência de salvar os pobres da miséria, os analfabetos da ignorância, o Brasil do atraso.

202

Todavia, por trás dos objetivos uníssonos de transformação e impulso ao desenvolvimento econômico estão intencionalidades encobertas, permeadas por objetivos específicos a cada grupo, cada movimento. Pretensões que omitem as divergências internas e externas. Disputas políticas e ideológicas travadas, ainda que sutilmente, entre indivíduos a priori tão amistosos. Católicos, marxistas, estudantes secundaristas e universitários, e políticos compõem os grupos encarregados da missão de combater o analfabetismo e avançar com as bandeiras da cultura popular. Mas, estas ações cordiais objetivavam bem mais que inserir-se na ânsia de mudanças na ordem vigente.

Assim, a discussão aqui proposta se concentrará em dois movimentos educacionais que no Estado de Pernambuco, neste período, alcançaram visibilidade: o Movimento de Cultura Popular

e o Movimento de Educação de Base. O primeiro, fundado na administração de Miguel Arraes, quando prefeito de Recife, em 1960. Contando ainda com a colaboração de estudantes, intelectuais envolvidos em atividades artísticas e educacionais, populares e comerciantes, em pouco tempo instalaram-se, na capital pernambucana, dezenas de escolas. Já o segundo, instituído por acordo entre o Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com propósito de implantar, no meio rural, escolas radiofônicas.

No entanto, as ações que, inicialmente, se propuseram a elevar o quantitativo de alfabetizados, demonstram outras finalidades. É a partir da expansão de projeto político que o MCP alargar-se ao interior do Estado de Pernambuco e a Igreja Católica implanta escolas radiofônicas, em contraposição as chamadas “ideologias subversivas”.

MCP: INTERIORIZAÇÃO DE PROJETO EDUCATIVO

A presença do MCP na capital pernambucana demonstrou a amplitude de atuação do movimento na área de alfabetização e atividades culturais. O objetivo de expandir uma ação alfabetizadora, aos bairros pobres de Recife, implicava em iniciativas de viabilização não apenas da técnica elementar de ler e escrever, mas em situações que possibilitassem ao educando a percepção de sua condição de exclusão social ao morar em mocambos ou alagados. Assim, membros do setor educacional, Germano Coelho, Maria Antonia MacDowell e Maria José Baltar percebendo o caráter infantil das cartilhas admitidas no movimento decidem elaborar um recurso didático próprio do movimento, o qual se aproximasse da realidade dos alfabetizandos (BARBOSA, 2009).

Dessa forma, Josina Godoy e Norma Coelho, esta esposa do presidente do MCP, Germano Coelho, realizam pesquisa vocabular nas regiões periféricas de Recife, onde havia escolas do MCP. Buscando compor vocabulário com palavras que se relacionassem com temáticas como moradia, trabalho, política, cultura dentre

outras, esta investigação dura três meses e, partindo das informações obtidas, elaborou-se o “Livro de Leitura Para Adultos” (GODOY; COELHO, 1962).

A admissão da realidade do alfabetizando na cartilha do MCP, vista como novidade nos materiais de alfabetização, recebe o reconhecimento do então Ministro da Educação, Anísio Teixeira (1962 apud BEISIEGEL 1992, p. 125) que expressa: “O livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha”. Mas também sofreu duras críticas, por seu conteúdo ser considerado populista ao enunciar nas lições características “do bom político e do bom governo, comprometidos com o bom combate em favor da emancipação popular” (BEISIEGEL, 1992, p. 135).

204

A tradição intelectualista católica, de envolvimento com educação, subsidia o cuidado de elaboração teórica atrelada à ação educativa. E a partir da influência de pensadores como Louis-Joseph Lebret e Emmanuel Mounier, lido e debatido nos grupos estudantis, solidifica-se novo projeto cristão de envolvimento e problematização a questões sociais. Porém, o posicionamento do grupo católico inserido no MCP divide-se, por vezes, quanto ao objetivo pedagógico. Enquanto um contribui e defende a elaboração de uma cartilha com palavras e expressões pré-estabelecidas, o outro intenciona, através da apresentação de imagens, a construção dos vocábulos a partir da interação no círculo de cultura. Paralelamente, para o grupo comunista, o projeto educativo inquiria celeridade das ações de alfabetização como expansão do quantitativo de escolas como destaca Paulo Cavalcanti (apud BEISIEGEL, 1992, p.207).

Ainda que a coroação do MCP tenha se efetivado através de suas ações educacionais, atreladas à cultura popular, estas não encerram a vasta intervenção proporcionada à sociedade pernambucana. A alfabetização, carro chefe do MCP, alcança expressividade na área urbana ao elevar o quantitativo de escolas nas regiões mais

periféricas da capital pernambucana. Mas também ao se expandir ao interior do Estado, sobretudo, como instrumento para conduzir Arraes ao pódio de governador do Estado, em 1963.

Iniciativas da expansão emecepista já eram efetivadas quando Miguel Arraes ainda era prefeito de Recife. Por intermédio de parceria entre as Prefeituras de Palmares e Recife implantaram-se vinte e quatro escolas radiofônicas do MCP, naquele município, com a finalidade de alfabetizar adultos. A aproximação do prefeito recifense com Luís Portela de Carvalho, chefe do Legislativo da outra cidade e filiado ao Partido Social Democrático (PSD), constrói o curso de expansão do MCP e uma ponte para alianças políticas (MCP agora..., 1962).

Todavia, a realização de atividades, longínquas da sede do movimento, impôs reordenamento das ações quanto à sua constituição e seus quadros colaborativos. De modo que se burlou a ausência do contingente de apoio encontrado em Recife com estratégias de formação de monitores da própria região, os quais seriam os multiplicadores das ações, e aporte das escolas radiofônicas. Buscando, como numa progressão geométrica, espalhar de modo vivaz a alfabetização é que a direção do movimento encaminha ao município de Palmares, para pronta execução das escolas radiofônicas, duas professoras especializadas, com intuito de instruir monitores acerca do funcionamento das aulas ministradas via rádio (ESCOLAS do MCP..., 1962). A propositura de intervir num problema social da cidade de Recife, o analfabetismo, alargar-se ao Estado, à medida que se propõe ampliar as ações do MCP, fortalecendo, dessa maneira, as bases de apoio à candidatura de Arraes.

É através deste objetivo que as irmãs Iêda Farias (2010) e Iara Mattos (1986) assumem a responsabilidade de coordenar estas atividades na Zona da Mata Sul de Pernambuco e formar monitores para auxílio às aulas radiofônicas, transmitidas pela Rádio Clube de Pernambuco. Assim, elas auxiliaram na instalação de escolas alfabetizadoras com suporte da cartilha do MCP, isto é, o “Livro

de Leituras Para Adultos” elaborado pelos próprios emcepcionistas, e do rádio. Iêda, em Barreiros; Iara, em Palmares. Região palco de enfrentamento dos trabalhadores rurais, ante os pesares sofridos nas lavouras canavieiras, através do sindicalismo rural comandado pelo Partido Comunista Brasileiro.

Por seu clima, quente e úmido, e localização numa bacia hidrográfica, bacia do rio Una, Palmares demonstrou-se um espaço propício para o cultivo de cana-de-açúcar. Diante disso, muitos engenhos e usinas instalaram-se na região da Zona da Mata Sul. O grande quantitativo de trabalhadores requeridos para o trabalho na palha da cana fortaleceu o sindicalismo rural, deste Município. Organizado pelo Partido Comunista Brasileiro, e tendo como um de seus principais representantes Gregório Bezerra, o sindicato de trabalhadores rurais de Palmares conquista tal abrangência, ao incluir cidades circunvizinhas, chegando a ter cerca de 45 mil filiados, no início de 1964 (JACCOUD, 1990). O Partido Comunista, com forte influência no sindicato e parceiro na gestão municipal de Arraes, contribuiu com a interiorização do MCP. Por outro lado, vislumbrou-se o fortalecimento de suas bases políticas.

Para Iara Mattos (1986), estudante de Nutrição e membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), este deslocamento do Movimento inaugura a explanação das ações do MCP, servindo como projeção das ações propostas por Miguel Arraes, num apetrecho de campanha política. O objetivo de expandir projeto de alfabetização aos campos da Zona da Mata fornece elementos para a disputa eleitoral a governador do Estado, datada para o dia 7 de outubro de 1962. Desse modo, a instalação das escolas no Município de Palmares, em março de 1962, dão sinais prévios da campanha que tinha como mote “Arraes para construir! Um homem de ação, para um governo de trabalho!” (PROPAGANDA eleitoral, 1962).

O alinhavo de articulação política entre Miguel Arraes e o político do PSD, Luis Portela, coseu aproximação do futuro governador com o partido que o apoiaria, no cargo da vice-

governança. O sucesso ao galgar o posto de governador do Estado não coube apenas à fama do MCP, popularidade do candidato Miguel Arraes ou patrocínio da Frente do Recife. A figura do vice de Arraes, Paulo Guerra do PSD, foi relevante na conquista de votos no interior, já que a notoriedade do candidato a governador era bem maior em Recife. Seu forte opositor nas urnas, João Cleofas, conquista a pluralidade de votos no interior, contudo não suficiente para elegê-lo. Este amargara mais uma derrota e o PSD repete o prodígio de sob seu apoio eleger mais um candidato, assim como fora com Agamenon Magalhães. A fragmentação do PSD ao apoiar Miguel Arraes e Armando Monteiro Filho, concede ao candidato das forças populares a vitória (LINS, 1986).

Porém, a sociedade amistosa, firmada no período eleitoral, que concede vitória a Arraes, coíbe-o de executar plenamente seu plano de governo no interior do Estado. Como destaca Pelópidas Silveira (1978), problemas políticos entravaram o fluente andamento das práticas do MCP ao interior, sendo este o lócus de abrigo dos conservadores coronéis, que tradicionalmente apoiavam os pessedistas. Situação que fomentou certos desentendimentos entre governador e vice, ao passo deste não apoiar o candidato do governador à Prefeitura do Recife – Pelópidas Silveira, nem o plano de reforma agrária (PSD de Pernambuco..., 1963; PSD homologa..., 1963).

Embora com desarmonias e empecilhos, o Movimento baliza suas ações, expandindo-as num processo de interiorização que assume configuração distinta daquela centralizada no objetivo pedagógico e cultural popular. Desse modo, passa a intervir também no campo econômico e na área da saúde. Neste, enquanto atendimento médico a baixo custo. Naquele, com linha de crédito a pequenos produtores rurais. Tal reestruturação das ações do MCP foi requerida devido à ausência dos mesmos suportes viabilizadores das atividades, delineando-se timidamente, no primeiro ano do governo estadual de Arraes.

DE PLANO EDUCACIONAL E CULTURAL À INTERVENÇÃO NA ÁREA ECONÔMICA E DA SAÚDE

Ao conquistar a vitória eleitoral como governador do Estado de Pernambuco, Miguel Arraes planeja formatar sua administração e expandi-la popularmente, mantendo diálogo com o povo, imbricando suas ações no projeto nacional-reformista e respeitando as coalizões firmadas no período eleitoral, sobretudo na formação do seu secretariado (JACCOUD, 1990).

A intenção de ramificar ações pedagógicas do Movimento de Cultura Popular, ao interior, agora enquanto plano de governo, não encontrou, como na capital, o mesmo terreno propício para frutificação. Primeiro, por causa da ausência de semelhante aparato, tido em Recife: associações de moradores, estudantes universitários e intelectuais envolvidos em projetos culturais. Segundo, a Igreja Católica já implantara alicerces para promoção da educação de base, através do rádio, com apoio ainda do Governo do Estado, na gestão de Cid Sampaio. É a partir desta articulação e sob petição do Arcebispo de Olinda e Recife, Dom Carlos Coelho, que o Governador Cid Sampaio concede profissionais da Secretaria de Educação do Estado para colaborar com as ações iniciadas pela CNBB.

208

Contudo, embora a Igreja Católica estivesse interiorizando escolas radiofônicas, isto não significa que a intenção do Governo de Arraes em expandir um projeto de alfabetização, ao interior, através também de escolas radiofônicas, tenha se furtado. Reuniões com a equipe de ensino radiofônico do Movimento de Cultura Popular ocorriam, com o chefe do Executivo estadual, a fim de projetarem ampla campanha de alfabetização de adultos no meio rural (MCP planeja..., 1963), contudo, as ações do MCP, no processo de interiorização, filiam-se a projeto econômico e de plano de saúde do governo estadual.

As experiências de Arraes, no Instituto do Açúcar e Alcool e à frente da Prefeitura do Recife, serviram de auxílio na difícil tarefa de conduzir uma economia em proeminente crise. Em Pernambuco,

fomentada pelo prejuízo do gerenciamento governamental, de longas datas, com concessão de privilégios às oligarquias agroindustriais, pecuaristas e algodoeiras. Aquelas, mais atuantes, na Zona da Mata; estas no Agreste e Sertão (CAVALCANTI, 1980, p. 306). Além disso, a priorização da agricultura canavieira, de maneira expansiva, em detrimento da cultura de subsistência; conflitos no campo ante as insatisfações entre trabalhadores rurais e proprietários de terra; e disparidade quanto ao custo da produção canavieira, em relação ao centro-sul do país, proliferaram tais agruras no setor econômico (JACCOUD, 1990).

Como estratégia para interferir e atenuar as incidências conflitivas na área rural, o governador Miguel Arraes firma pacto com usineiros para concessão de benefícios aos trabalhadores rurais, como estabelecimento de tabela remunerativa, e subsídio, através de parceria com o Banco do Brasil, para custear pagamento do décimo terceiro salário. Houve também a criação de linha de microcrédito a pequenos agricultores, a qual teve colaboração da equipe do MCP em parceria com o Grupo Executivo de Produção de Alimentos (GEPA) e Banco do Brasil.

209

Estas decisões inserem-se no bojo do planejamento de recuperação financeira do Governo Federal. Apresentado, no Rio de Janeiro, pelo Ministro Celso Furtado, às vésperas do plebiscito para escolha do regime de governo, o Plano Trienal foi elaborado por equipe de técnicos sob supervisão deste Ministro, buscando conciliar estabilização financeira e desenvolvimento econômico do País. É neste ensejo de debates econômicos, diante da desaceleração do crescimento por causa da crise no abastecimento de alimentos, devido à seca (AMENIZA a crise..., 1962) e discussões sobre as reformas agrária, fiscal, bancária e administrativa (PARA onde Celso..., 1963) que Miguel Arraes apresenta plano de ação para incentivar o desenvolvimento agrário de pequenos produtores, através de financiamento de crédito-agrícola.

Rômulo Fernando de Aguiar Lins (1986), monitor nas aulas do MCP e também participante do comitê estudantil do PCB, afirma sobre o GEPA:

A questão, por exemplo, do Grupo de Produção de Alimentos, um esquema de financiamento para pequenos produtores rurais, que era um convênio do Governo do Estado com o Banco do Brasil, com a participação do sindicato dos Bancários do Estado de Pernambuco para facilitar o trabalho de crédito ao pequeno produtor; fazer negócio nas feiras, essa coisa toda. Teve, inclusive, a colaboração de Manuel Correia de Andrade e nós, do Movimento de Cultura Popular, estamos com o divulgar, visitar os sítios para que as pessoas pegassem dinheiro no Banco do Brasil. Como nunca tinham tido acesso, eles tinham medo. Eu acho que é a primeira experiência de democratização do crédito rural no Brasil, principalmente na Zona do Agreste, na pequena propriedade de produção de alimentos.

210

As facilidades para o financiamento estavam entre os destaques desta empreitada. Baixos juros, variantes entre quatro e sete por cento do valor. Pretensão de extinguir as burocratizações através da tradição do agricultor de confiança e honradez, elementos fundamentais para romper com as papeladas complicadoras do processo de concessão de crédito e eliminação das longas filas de espera nos bancos. Assim, vencida a etapa de cadastro e apresentação de documentação, o recebimento do empréstimo dividido em duas parcelas era liberado com a primeira de 40% e a segunda, após 60 dias (OITO equipes..., 1963).

Se o desenvolvimento educacional, cultural e econômico incidiu ao MCP, sendo os primeiros a menina dos olhos desta empreitada, a preocupação com questões sanitárias foram também admitidas. Em Recife, a intervenção na área da saúde, dentro do Movimento de Cultura Popular, coube às Divisões de Bem Estar Coletivo e Saúde, esta dirigida pelo médico Arnaldo Marques. De maneira pedagógica, junto às escolas do MCP, praças

de cultura e postos de saúde, o movimento realiza orientações quanto à prevenção de patologias e estímulo a mudanças de hábitos como medidas de higiene pessoal.

A relação educação e saúde, apresentada desde a segunda lição do “Livro de Leitura Para Adultos” (GODOY; COELHO, 1962) demonstra o imbricamento sócio-econômico reproduzido nas condições de vida dos residentes das palafitas, mocambos, morros. O conjunto de palavras – vida, saúde e pão – compõe as frases “O pão dá vida” e “Saúde é vida” e arremata a concepção de que a premissa para ter vida é não ter fome, e ter vida é ter saúde. Atentando que tão imprescindível, quanto cuidar da educação, seria preocupar-se com a saúde, tendo em vista o estado calamitoso sob o qual estava subjugada a pluralidade da população recifense.

Mas, diante da estrutura deficitária, em relação à carência de recursos para ampliá-la, sob o alcance da Divisão de Bem Estar Coletivo e Saúde, o MCP focaliza, na capital pernambucana, a parte preventiva e lança mão dos médicos e professores acadêmicos da área de saúde para formatar plano de intervenção imediato e com baixo custo, o qual seria implantado durante administração de Miguel Arraes a nível estadual. Por meio de grupo de médicos do Centro de Estudos Médico-Sociais (CEMS) foi elaborado plano de saúde governamental e realizado mapeamento das condições de saúde das populações do interior do Estado (TEODÓSIO, 1963).

A sequidão que castiga a terra sertaneja, tornando-a frágil, sem nutrientes para produzir é a mesma que fere o homem do campo, roubando-lhe a chance de ter pão, saúde, melhores condições de vida. No entanto, segundo Josué de Castro, a fome infringente não é culpa da natureza. Às disparidades econômicas e sociais incorreria tal responsabilidade. Diante dessa cruel realidade, buscaram-se meios para suavizá-la. No que diz respeito aos aspectos de saúde, endemias e moléstias mais recorrentes foram identificadas nas áreas de maior incidência: interior de Pernambuco. Fruto do levantamento realizado pela equipe governamental. Então, uma das propostas do governo de Arraes foi instituir um serviço de

assistência à saúde com intuito de desburocratizar ao máximo o atendimento médico e sanitário em regiões carentes, não oneroso aos cofres públicos e que atendesse às comunidades rurais privadas de assistência médica e onde esta já houvesse, auxílio de forma complementar. Atuando tanto na prevenção quanto no combate às enfermidades, um serviço de atendimento médico volante foi, em 1963, criado.

De acordo com dados do levantamento, 70 municípios, dos 120 do Estado, não tinham assistência médica e dentária e nos locais onde havia, em estado de precariedade. Ainda que recebesse críticas dos especialistas da área de saúde pública, favoráveis à instalação de atendimento especializado, o médico Bianor da Silva Teodósio (1963) justifica e defende a criação do SAI, devido à inexistência de aparato financeiro para arcar com as despesas de implantação de serviço médico, aos moldes dos países desenvolvidos, e que tal estrutura de assistência médica não contemplaria a população rural. Tendo em vista, a concentração dos serviços especializados de atendimento médico limitar-se às capitais ou aos municípios mais desenvolvidos. Desse modo, o médico destaca em relatório do SAI:

212

Desta análise objetiva de nossas condições sanitárias e sócio-econômicas é que surgiu, como medida prioritária, o Serviço de Assistência Itinerante (SAI), o qual foi criado em Maio de 1963 por convênio entre a Secretaria de Estado dos Negócios de Saúde e Assistência Social (SENSAS) e a extinta Fundação de Promoção Social (FPS) que teve como sucessor, a partir de Julho do corrente ano [1963], o Movimento de Cultura Popular (TEODÓSIO, 1963).

Desta forma, projeta-se o Serviço de Saúde Itinerante com objetivo principal de prestar assistência médico-sanitária à população do interior. Atendimento médico e dentário, sobretudo, aos casos de urgência, vacinação contra varíola e febre tifoide, mapeamento e combate à Tuberculose, nos casos diagnosticados.

Mas também o combate passa pelo viés da prevenção e agentes da própria comunidade como lideranças religiosas, políticos, profissionais liberais, professoras e operários, camponeses estavam conclamados. Todos estes vigilantes sanitários, auxiliando as localidades atendidas pelo SAI.

Com baixo custo, sessenta e sete cruzeiros e dez centavos por paciente - já acrescido das despesas com pessoal, medicamentos e manutenção – as ações do SAI conseguem, logo no primeiro ano, em 1963, mais precisamente em 182 dias, 50.071 atendimentos. Resultado conquistado com apenas duas equipes, divididas entre as regiões da Zona da Mata, Agreste e Sertão, e atuando em 22 municípios. O resultado conciliatório de aumento do quantitativo de atendimentos médicos e com contenção de gastos erigiu o favoritismo do serviço. Desta forma, o projeto político do governador Miguel Arraes amplia-se da capital ao interior, partindo, inicialmente, do plano educacional e cultural e solidificando-se com ações assistencialistas de intervenção na economia de base e saúde (TEODÓSIO, 1963).

213

O DESPERTAR DE UMA IGREJA PARA AS QUESTÕES SOCIAIS

“Naquela época histórica surgiram e se expandiram propostas de atuação de grupos e instituições nos campos de alfabetização e da cultura popular” (WANDERLEY, 1984, p. 20). Luiz Eduardo W. Wanderley considera como marcantes e emblemáticos os primeiros anos de 1960, nos quais emergiram diversas ações a fim de conter o analfabetismo. Desse modo, os já mencionados Movimentos de educação e cultura popular, como os Centros de Cultura Popular, o MCP, a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, o Sistema Paulo Freire e o MEB foram os símbolos da ruptura do atraso ao progresso nas ações de alfabetização. Mas é preciso reiterar esclarecimentos de que nem sempre se convergiram os objetivos destas ações, encontrando-se num único ecoar de vozes. Por vezes, as intencionalidades das instituições, impulsionadas

pelo contexto de mudanças, reivindicações, perspectivas de progresso arremessam-nas neste afã de movimentos educacionais populares.

Desse modo, os empreendimentos das ações do Movimento de Educação de Base estão vinculados às pretensões da Igreja Católica de atentar às problemáticas sociais e opor-se ao Comunismo. Assim, uma Igreja apática às problemáticas da sociedade, detida apenas na área espiritual, não mais se adequava ao perfil de igreja reclamada, no pós Segunda Guerra Mundial. Sua tradição senhorial, seus trajes exuberantes e arquitetura copiosa deveriam, no entanto, ser abandonados diante dos questionamentos exaltados dos adeptos e defensores da igualdade e justiça social.

214

A centralização de atenção à conquista de fiéis, compromisso com formação educacional elitizada e concessão de apoio a governos hegemônicos auxiliaram na construção da imagem de entidade eclesiástica alheia aos problemas sociais. Entretanto, a partir da influência de “forças político-ideológicas no seio da população” (LIMA, 2012, p. 54), a liderança clerical adota nova postura quanto aos desvalidos, miseráveis e injustiçados. Diferentemente do alento dado de bem-aventuranças aos que choram, são pobres, têm fome e sede.

Na vivência das dissidências polarizadas do Capitalismo e Comunismo, nos primeiros anos da Guerra Fria, a Igreja Católica analisa os efeitos destrutivos dos Estados totalitários e temem sua propagação. Uma alternativa a este perigo: democracia dos Estados burgueses. Mas ainda assim, o mal parece alastrar-se, até mesmo na expoente instituição cristã. No início da década de 1950, na França, sacerdotes envolvidos em experiências missionárias como Padres Operários, participam de greves e protestos, provocando abertura às ideias marxista, na Santa Fé. Mesmo com advertências do Papa Pio XII, o qual ameaçara de excomunhão os católicos afeitos aos ideais comunistas (SILVA, 2006).

Em contrapartida, a Igreja Católica não poderia mais fechar os olhos aos flagrantes problemas sociais emanados, sobretudo, do

progresso díspar das Nações. Para o Papa Pio XII, segundo comenta Severino Vicente da Silva (2006, p. 89), “a questão social não poderia ser resolvida pela adesão aos encaminhamentos propostos pelos comunistas, pois essa solução encaminha para o conflito de classes e para a Revolução”, e por isso, ao final de seu pontificado recrudescer quanto às novas experiências e pensamentos que pareciam contaminar o trigo, tão arduamente semeado.

Distanciando-se da ríspida postura do Papa Pio XII, o seu sucessor, Papa João XXIII, admitido em fins de 1958, busca reconciliar a Igreja com seus fiéis, atentando ao lado social. Por isso, as encíclicas *Mater et Magistra* (IGREJA CATÓLICA, 1961) e *Pacem in Terris* (IGREJA CATÓLICA, 1963), cartas destinadas a bispo e arcebispos, assumem destaque no seu pontificado, bem como a realização do Concílio Vaticano II, iniciado com o Papa João XXIII e concluído com o Papa Paulo VI. Estas encíclicas remetiam direcionamentos das apreciações da Igreja quanto a questões como: progresso econômico igualitário, defesa da propriedade privada, avanços técnico-científicos em favor da paz e indissociabilidade dos direitos e deveres sociais. Neste último aspecto, acerca dos direitos e deveres, a encíclica *Pacem in Terris* (IGREJA CATÓLICA, 1963) inclui, na recomendação de número 145, a responsabilidade do cristão católico de envolver-se no processo social.

Para não se furtar às problemáticas sociais e eximir-se do focalizar apenas as obras assistenciais, alguns eclesiásticos adotam novos posicionamentos. Ações como a Cruzada São Sebastião, no Rio de Janeiro, passam a exercer influência na vida social das comunidades. Dirigida pelo arcebispo auxiliar do Rio de Janeiro, Dom Hélder Câmara, esta obra objetiva resolver os problemas habitacionais, tendo em vista o rápido crescimento das favelas, subjugando condições miseráveis aos moradores da “cidade maravilhosa”. O cuidado às questões de ordem material deveria inserir-se na pauta das preocupações eclesiásticas, coadunadas à difusão da fé e princípios de defesa do catolicismo. Partindo destas características, Dom Hélder apresenta ao Presidente Juscelino

Kubitschek plano de reforma agrária, através de concessão de terras às vítimas das secas do Nordeste e favelados fluminenses. As terras da Fazenda Nossa Senhora da Conceição, propriedade da Arquidiocese de Goiânia, em Anápolis - Goiás, acomodaria o proposto plano do arcebispo do Rio de Janeiro. Um projeto piloto de reforma agrária (PLANO de reforma..., 1959).

O plano apresentado, por Dom Hélder ao Presidente da República, reflete as articulações da CNBB, delineadas a partir de seu primeiro conclave: I Encontro dos Bispos do Nordeste, em Campina Grande, no ano de 1956. A relevância de não isentar a educação de base ao tratar de problemáticas sociais, bem como a distribuição de terras é evidenciada pelos bispos desde a realização deste evento. No II Encontro, realizado em Natal, três anos depois, os bispos da CNBB reiteram as discussões do Encontro anterior, acolhendo, na declaração assinada ao término do evento, as prerrogativas para o desenvolvimento econômico do Nordeste (II ENCONTRO dos bispos..., 1959).

216

As parcerias estabelecidas pelos bispos, representantes da Igreja Católica, e Governo Federal serviram para trilhar o caminho do Movimento de Educação de Base. Com foco no meio rural, este movimento com aporte de escolas radiofônicas consegue não apenas instalar mecanismo de educação elementar na zona rural, mas também implantar sindicatos de trabalhadores rurais, intervindo numa demanda social de grande preocupação da Igreja: reforma agrária.

À medida que a Igreja Católica desperta aos problemas sociais, sendo, no Brasil, o drama do nordestino foco de sua atenção, o governo norte-americano atenta para a América Latina. Assim, como forma de conter a expansão da Revolução Cubana, o governo norte-americano elabora plano de política externa, a fim de auxiliar o desenvolvimento sócio-econômico de países subdesenvolvidos (SILVA, 2006; MONTENEGRO, 2010). O Nordeste passa a ser alvo de intervenção destes atores, ambos ambiciosos por sufocarem “ideologias subversivas” aos princípios cristãos e fundamentos capitalistas, após denúncias dos sofrimentos impostos pela fome, seca e descaso governamental.

SINDICATO DE TRABALHADORES RURAI E ESCOLAS RADIOFÔNICAS

Em anuência às demandas do II Encontro de Bispos do Nordeste, pontífices de dioceses da Zona da Mata, Agreste e Sertão pernambucano, fazem também solicitações de auxílio ao interior do Estado: unidades de saúde polivalentes, incluindo serviços de ambulatórios, maternidades, pequenas enfermarias e postos de saúde. As carências do campo, quanto à saúde, educação, moradia e, principalmente, conflitos por trabalhadores do campo, incitados pelas Ligas Camponesas, revelam a necessidade de atuação mais enfática da Igreja.

Desse modo, a instituição eclesiástica dá sinais do abandono às ações meramente assistencialistas. O auxílio dispensado ao campo requeria bem mais que ajuda superficial, a fim de refrear um problema momentâneo como a fome. Alimentos recebidos pela CNBB eram repassados a dioceses do interior, como a de Caruaru, no Agreste de Pernambuco. Diocese dirigida, na época, pelo Bispo Paulo Libônio. Desse modo, estes mantimentos tinham por finalidade serem distribuídos aos pobres. Mas a partir da ambiência de mobilizações sociais, do avanço da ideologia comunista, conflitos nas relações trabalhistas, especialmente no campo, bispos e padres passam a realizar uma obra missionária, atentando aos problemas sociais (CONFEDERAÇÃO Católica..., 195w7).

Assumindo posicionamento em relação à reforma agrária, mas diferente dos moldes socialistas de desapropriação das terras improdutivas, padres e bispos passam a advogar a causa dos trabalhadores rurais, tendo em vista as sublevações provocadas pelas Ligas Camponesas. Assim, trabalham sobre duas vertentes: projeto de educação de base e organização sindical rural. Na primeira, implanta-se o Movimento de Educação de Base, direcionado à alfabetização de adultos através do rádio. Na segunda, fomenta-se na instituição eclesiástica processo de interesse pela defesa dos trabalhadores rurais que buscando

organizá-los em sindicatos, a fim de conceder orientação quanto aos direitos e deveres trabalhistas. Esta atitude, desvia-se da concessão de mera assistência, e preconiza tentativa de refrear a cooptação comunista no meio rural. Sob tais objetivos é criado o Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (SORPE), em 1961.

Com equipe formada para estruturar o desenvolvimento das demandas da organização sindical e desempenhar certo controle dos trabalhadores rurais, favorecendo a diminuição do fervor revolucionário do movimento camponês (LIMA, 2012), o SORPE é coordenado pelo Padre Paulo Crespo, pároco na cidade de Jaboatão dos Guararapes e Padre Antônio Melo, pároco do Cabo de Santo Agostinho. Sob inspiração do Serviço de Assistência Rural (SAR), instituído por padres na década de 1950, no Rio Grande do Norte. O arcebispo de Natal, Dom Eugênio Sales, era quem dirigia estas ações. Este mesmo arcebispo foi quem articulou a parceria da CNBB com o Governo Federal para implantação do MEB nas áreas rurais. Este arcebispo, um dos precursores da escola via rádio, tivera contato com exitosa experiência de rádio-educação em Sustatenza, na Colômbia. Sob orientação do Padre J. Salcedo, a Acción Cultural Popular implantou escolas radiofônicas, em áreas rurais, que atendem comunidades indígenas. Assim, Dom Eugênio Sales que atuava no SAR, com orientações sobre saúde, plantio e até organização campesina através de associações, implementa ações de escolas radiofônicas (SOUZA, 2006).

Em Pernambuco, o interesse na organização dos trabalhadores rurais em sindicatos, conforme comenta o Padre Crespo (1978), era um meio de contornar o temor solapado no campo, pelas Ligas Camponesas. Pioneiro na sindicalização dos camponeses, Padre Paulo Crespo une-se ao Padre Antônio Melo na luta pela implantação de sindicatos de trabalhadores rurais e concretização da reforma agrária. Este último vigário apontado como figura persuasiva e loquaz, articula-se em meios públicos, como imprensa, a fim de demarcar seu posicionamento político-cristão. Ambos os párocos, embora defendendo a reforma agrária e a sindicalização

dos trabalhadores rurais, tendiam a ala moderada da Igreja.

Padre Melo, entendido como grande interlocutor para a paz no campo e capaz de apaziguar os ânimos sociais, apoia, por um lado, o diálogo entre usineiros, camponeses, delegados do Trabalho e governador. No entanto, por outro, deixa claro que sua concordância à distribuição de terras prescinde à reformulação do artigo 141 da Constituição, o qual não permite a extinção dos latifúndios produtivos, segundo o periódico *Última Hora*. Defende, desse modo, o sistema cooperativista, no qual as terras pertencentes as cooperativas propiciariam divisão equitativa dos lucros aos camponeses (PADRE Melo..., 1963).

Tendo o Padre Antônio Melo assumido postura afeita aos interesses “direitistas”, cede a casa paroquial, em Jabotão dos Guararapes, para implantação de sede do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Esta entidade, acusada de articulação com organização americana, visava dificultar o desenvolvimento do governo João Goulart, bem como seu plano de reformas, interferir no processo eleitoral através de financiamento a candidatos contrários à proposição de reforma para distribuição de terras (LIMA, 2012). O estopim da crise do IBAD acontece quando após denúncias de financiamento de verbas do exterior a campanhas eleitorais de deputados federais e estaduais, e governadores forma-se uma Comissão de Inquérito Parlamentar (CPI), verificando, além disso, a interferência de órgãos vinculados ao IBAD na imprensa carioca. Em Recife, o concorrente de Arraes ao Governo do Estado, João Cleofas foi acusado de recebimento de verbas do IBAD e teve que prestar esclarecimentos à CPI.

É através do discurso de dignificar a pessoa humana, a partir dos preceitos cristãos, que a Igreja Católica apoia a reforma agrária (D. HÉLDER Câmara..., 1959). Diante disso, planeja auxílio estruturado com intervenções, desde o II Encontro dos Bispos, nas áreas de: agricultura e abastecimento; saúde, maternidade e infância; migrações internas; ordenamento agrário; e educação de base e promoção operária. Deste último item, partem os

encaminhamentos para constituição do Movimento de Educação de Base e sindicatos de trabalhadores rurais. Tomando, assim, como exemplo a experiência norte-rio-grandense de instalação de emissora de educação rural, contemplando o funcionamento de aproximadamente 300 escolas.

De modo que, aos objetivos explícitos do MEB atrelava-se a alfabetização, a qual estava imersa num projeto de educação de base que incluía educação integral com orientações sanitárias, agrícolas e princípios de práticas democráticas (DE KADT, 2007). Para Padre Renato Cavalcanti (2011), eclesiástico que atuou no movimento implantando escolas do MEB no município pernambucano de São Lourenço da Mata, a intencionalidade do movimento “era para alfabetizar, falar dos direitos do trabalhador, direitos da pessoa como pessoa humana, respeitar os outros, essas coisas”. Contudo, a vinculação do MEB com o sindicalismo rural também se explicitava, acrescentando: “Dom Carlos [arcebispo de Recife] mandou que os párocos da zona rural fundassem os sindicatos rurais”. Assim, Padre Renato o fez. Implantou escolas do MEB e auxiliou na constituição do sindicato dos trabalhadores rurais em São Lourenço da Mata.

220

O arcebispo mencionado por Padre Renato, Dom Carlos Gouveia Filho, dirigente da Arquidiocese de Recife e Olinda, marcou a abertura de uma Igreja, em Pernambuco, preocupada com problemas sociais. O início do seu episcopado corresponde, justamente, ao período do início da gestão de Miguel Arraes na Prefeitura, criação da SUDENE, desapropriação das terras do Engenho Galileia, na Zona da Mata Norte, em favor dos camponeses, e expansão das Ligas Camponesas a outros Estados. Não se eximindo do contexto histórico, invocador de mudanças sociais, Dom Carlos apóia a criação da SORPE, as instalações do MEB e sindicatos de trabalhadores rurais. Abrindo, dessa forma, o caminho para seu sucessor Dom Hélder Câmara, que logo após a morte de Dom Carlos, devido a complicações pós-operatórias, assume a liderança da Arquidiocese de Recife e Olinda (SILVA,

2006). Chama-se atenção o desvelo do Papa Paulo VI em, prontamente, nomear Dom Hélder para substituir o arcebispo falecido. Celeridade sem precedentes na história eclesiástica, afirma o jornal A Defesa (D. HÉLDER para..., 1964) A chegada de Dom Hélder foi recepcionada com o golpe militar.

Mas, enquanto Dom Carlos esteve à frente da Arquidiocese recifense, fundou novas dioceses, em destaque a de Palmares. Severino Vicente da Silva (2006, p. 163) considera esta iniciativa como “resposta da Igreja à crescente influência dos partidos esquerdistas nessas regiões, notadamente em Palmares, que possuía o maior sindicato rural do Estado”. Padre Paulo Crespo (1978) salienta os desajustes da Igreja na tentativa de filiação ao sindicato de Palmares, pois a recente implantação da diocese não permitira ao bispo Dom Acácio Alves manter uma frente combativa, no sindicato dos trabalhadores rurais, aos comunistas. Porém, se em Palmares a Igreja encontrou dificuldades em organizar sindicato, o mesmo não aconteceu em outras cidades como Caruaru e Nazaré da Mata. Uma localizada no Agreste pernambucano; a outra na Zona da Mata Norte.

221

DESCRIÇÃO DO MEB EM NAZARÉ DA MATA E CARUARU

A experiência de Sutentenza, na Colômbia, de escolas radiofônicas chegava a Nazaré da Mata, no ano de 1961. Município da Zona da Mata Norte, também inserido no ciclo de plantio da cana-de-açúcar, tem configuração semelhante a outras cidades que desempenham atividade econômica agrícola: precariedade das condições de trabalho e de sobrevivência dos camponeses.

A Diocese desta cidade interessa-se pela ação de educação pelo rádio, exitosa no Rio Grande do Norte e Sergipe, e envia pessoas à capital potiguar para familiarizar-se com esta ação para implantação no município. Assim, Padre Petronilo Pedrosa, com ordens da CNBB, envia as jovens católicas leigas, Marliete Pessoa e Neide Veiga da Silva, para receberem treinamento, de curta duração, em Natal – Rio Grande do Norte.

É sob um clima pedagógico, emergente no Estado potiguar, tendo em vista o florescimento de outras experiências educacionais populares, que Marliete Pessoa (2014) relata ter tido contato com as escolas radiofônicas, recebendo instruções de como operacionalizá-las, visitando as periferias da cidade de Natal e coletando qualquer tipo de elemento que pudesse somar às orientações dadas, tendo em vista, não haver recebido nenhum documento, livro, apostila que pudesse consultar após o célere treinamento.

Então, ao retornar à Zona da Mata pernambucana, transformam a Cúria Diocesana de Nazaré, também reconhecida como Palácio do Bispo, em uma das sedes das escolas radiofônicas do MEB. A implantação das escolas é concomitante à criação do sindicato dos trabalhadores rurais nesta cidade. As primeiras reuniões sindicais aconteceram no salão paroquial.

Os párocos da Diocese de Nazaré da Mata participavam, frequentemente, dos encontros do sindicato, mas também das formações sindicais para os trabalhadores rurais. A realização deste curso enuncia além de uma ação da Igreja no sindicato, a atuação do Bispo Dom Manuel Lisboa. Transferido para a diocese de Nazaré da Mata, no mês de junho de 1963, trouxe dentre suas credenciais eclesiais o fato de envolver-se em “campanhas humanitárias” em sua terra natal: Bonfim, na Bahia.

Se nesta localidade a Igreja preocupa-se com a questão formativa nos sindicatos, debruça-se bem mais quanto à organização das escolas do MEB. Desse modo, organiza-o enquanto sistema, compondo equipe com professores, locutores de rádio, líderes comunitários, monitores e técnicos que auxiliariam a operacionalização. Estes monitores, segundo De Kadt (2007, p. 152) “faziam a ponte entre a equipe e os camponeses”. A equipe da diocese de Nazaré da Mata, formada por professoras leigas, era responsável por acompanhar o andamento das atividades do MEB, nos engenhos e cidades circunvizinhas, como Macaparana e Timbaúba. Escolhido o monitor e o local para aula, cediam-se recursos elementares como rádio, quadro-negro e giz. As aulas do movimento funcionavam na casa dos próprios monitores, em

casa de farinha, ou até em espaços mais apropriados como salas de aula cedidas. Os locais eram simples, muitas vezes de taipa e com tamboretas. Ter uma sala de aula significava um luxo, comenta a coordenadora Marliete Pessoa (2014). Alguns espaços de aprendizagem não tinham sequer cadeiras disponíveis. Alunos sentados no chão ou agachados tomavam nota das orientações dadas pelo rádio ou pelo monitor.

Se na cidade de Nazaré da Mata, a Igreja Católica encontrou as condições para instalação das escolas radiofônicas do MEB, sendo a diocese deste município, base para outras cidades, como também estrutura político-social para fundação do sindicato de trabalhadores rurais, outra cidade da região do Agreste pernambucano – Caruaru - consegue também acolher as escolas do MEB.

Não apenas do trabalho da equipe de coordenação das dioceses sedes das escolas radiofônicas adveio o sucesso do MEB, mas aos monitores remete-se semelhantemente tal mérito. A diocese de Caruaru, interessada em instalar escolas do MEB, neste município, divulga na edição semanal do Jornal Vanguarda (MOVIMENTO de..., 1962) nota de convocação de treinamento para monitor do Movimento de Educação de Base: “Curso de treinamento para monitores do Sistema de Rádio Educativo de Caruaru, órgão que se destina a fazer a educação de base. As aulas terão início no mês de agosto vindouro”. O curso aconteceria no Ginásio Sagrado Coração, no período de 16 a 20 de julho de 1962.

É através deste treinamento que jovens como Josefa Cristina Ferreira (2012) puderam atuar no movimento. Aos 15 anos de idade aceitou o convite para ser monitora do MEB. A vinculação de seu pai com a Igreja Católica foi um caminho para ganhar a responsabilidade de alfabetizar uma turma com mais ou menos seis agricultores.

Aí chegou essa oferta, vamos dizer assim da Igreja Católica e que depois eu fiquei sabendo que era a CNBB que criou para ensinar adultos analfabetos, completamente, através do rádio. Quer dizer, um estudo indireto e eu fui ser monitora, um trabalho voluntário, deste produto, deste serviço. (FERREIRA, 2012).

A implantação das escolas do MEB, em Caruaru, recebe o apoio de Dom Augusto de Carvalho, bispo que conseguiu conciliar o âmbito de mudanças da Igreja com seu tradicionalismo. Ordenado bispo diocesano de Caruaru, em 1959, realiza ações para marcar o município. Transforma o Colégio Diocesano na Faculdade de Filosofia de Caruaru (FAFICA), iniciando o processo de interiorização de faculdades no interior do Estado. Reforma a Catedral da cidade, projetando-a com arquitetura moderna, abandonando o estilo barroco, como também não se exime de orientar os fiéis católicos sobre questões políticas, “esclarecendo-os”, sobretudo, quanto às relacionadas com a sucessão governamental do Estado, em 1962. O desejo explícito de Dom Augusto de que um político perpetuasse a “manutenção da ordem jurídica” e se comprometesse em solucionar problemas - como a miséria, desigualdades sociais, desamparo às zonas rurais, já que estes tornavam a região “uma área explosiva e perigosa” - justifica-se ante a forte oposição da Igreja ao Comunismo (DOM Augusto..., 1962). Dom Augusto salienta ainda que o eleitor católico deveria ter conhecimento acerca da orientação ideológica de cada candidato para poder escolher conscientemente seu candidato e acrescenta:

Não podemos nem devemos ceder por transigência ou covardia a um comunismo que existe, que se infiltra, que compra alianças e contemporizações a troco da vaidade de alguns, das ambições dos outros e da ingenuidade e medo de muitos (DOM Augusto..., 1962).

A aversão do bispo de Caruaru, Dom Augusto, a ideais progressistas, interpretados como comunistas, é justificado por sua adesão ao plano desenvolvimentista e modernista, representado pela imagem norte-americana. Assim, ao posar para foto, divulgada em periódico local, ao lado de Ted Kennedy, irmão do presidente dos Estados Unidos John Kennedy, do prefeito de Caruaru João Lyra, e entre estes também estava o governador Cid

Sampaio, demonstra às claras o oposicionismo à candidatura de Miguel Arraes ao governo do Estado.

O estreitamento dos laços entre Igreja – Estado – órgão internacional, representado pela figura de Ted Kennedy, parece afinar-se ainda mais nos anos seguintes. Presumindo as amarras para o golpe militar. Em fevereiro de 1964, o prefeito da cidade Drayton Nejaim, da União Democrática Nacional (UDN), convida representantes da entidade americana, Aliança Para o Progresso, para conhecerem as necessidades imediatas do município, a fim de ajudar a solucioná-los.

Logo, o interesse da Igreja Católica em implantar esta ação de escolas radiofônicas, vai além de atuar numa problemática social. Josefa Cristina Ferreira (2012) salienta o direcionamento, acerca das questões agrárias, nas aulas do MEB. Problemática, mas em consonância com os ideais eclesiásticos.

Então eu achava interessante. Agora achei também e achava que tinha umas repetições assim: o homem tem direito a terra, não sei o que... Não sei se era no livro ou se era na audição. Todo mundo tem direito a terra, sua casa, não sei o que e era muito focado assim, pra fazer mesmo a cabeça do aluno.

225

As questões de reforma agrária ganham desvelo da Igreja, que conclama párocos e leigos para dedicarem-se aos trabalhos sociais. Ao buscar estratégias para consolidação de suas intencionalidades, a Igreja Católica planeja-as sob tenaz atuação anticomunista, através de escolas radiofônicas do MEB e organização dos trabalhadores rurais.

Se forças religiosas objetivam conter a influência é porque estas se espalhavam cada vez mais. O meio rural, a partir dos embates sobre expropriações de terras e lutas por melhorias, concede a base também para implantação das ações do Movimento de Cultura Popular. Mas, na expansão de suas ações, este movimento pretende implementar as intencionalidades de projeto governista, de Miguel Arraes, e partidário, dos comunistas.

Assim, partindo de diferentes intencionalidades, as ações do MCP e MEB alargam-se ao interior do Estado de Pernambuco. Admitindo, ambos os movimentos, outras estratégias de atuação que as centradas no processo pedagógico. Entretanto, as disparidades de objetivos destas ações mobilizadoras populares fomentam conflitos, reações e resistências entre sujeitos e instituições às quais estavam vinculadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar estes movimentos populares de educação, sob a ótica e ensejo das mobilizações sociais, direciona um entendimento de unicidade destas ações, incorporando-as ao processo democrático de mudança social, problematizando questões sociais no processo pedagógico. De modo que, os sujeitos participantes destas ações são identificados como capazes de intervir na realidade, a partir da “tomada de consciência” das condições sócio-político-culturais que estavam submetidos. Tal imagem transformadora evidenciava que desta tão grande empreitada, envolvente de tantas mobilizações, sairia uma perfeita obra de arte, congregando num único movimento diferentes ações populares educacionais, grupos e sujeitos distintos.

226

No entanto, a historicidade destes movimentos, centrada na convergência a um mesmo objetivo – alfabetização em massa –, admissão da participação de populares e efervescência num clima de transformação social, desvia a análise dos elementos conflitantes dos sujeitos e grupos imbricados nestas ações. Tal entendimento agregador desloca o olhar dos conflitos existentes entre as ações mobilizatórias, impelindo, dessa maneira, questionamento acerca da existência de mobilização coletiva.

Assim, como destacamos neste trabalho, ainda que o MCP e o MEB tivessem finalidades em comum, utilizando-se, para isto, aportes metodológicos semelhantes ao realizarem atividades educativas, os embates de interesses impulsionaram a conquista de adeptos aos projetos político-ideológicos pertencentes às instituições ou aos grupos distintos.

As agitações trabalhistas ocorridas no campo reforçaram o descompasso destas iniciativas. Sob o clima de reivindicações populares surgiram interesses que fomentaram disputas. Assim, no processo de interiorização da Educação Popular, em Pernambuco, não se encontram as mesmas bases e o coadunar destas ações, existentes na capital pernambucana. Enquanto o MCP tenta expandir e solidificar suas intencionalidades políticas e intelectualistas, iniciadas em Recife, o MEB implanta escolas radiofônicas rurais, paralelamente à instalação dos sindicatos.

A pretensão de ampliação de projeto governamental de Miguel Arraes solidifica-se através de parcerias, e dentre estas se destaca o PCB. Os comunistas decidem apoiar um projeto educativo popular – MCP –, mas sob o intuito também de politizar os educandos e compor um eleitorado. Por isso, os embates internos no movimento, acerca das concepções distintas do como alfabetizar, fomentam conflitos dos que almejavam prontidão nesta ação.

Já o MEB, não encontrando as mesmas oposições conservadoras do MCP, alicerça-se na tradicional influência da Igreja Católica no envolvimento educacional e com suporte das emissoras de rádio católicas, delimita seu campo de atuação. Além disso, os sindicatos de trabalhadores rurais, sob controle da Igreja, visam conter o avanço das Ligas. Mas ao passo que a Igreja defende a reforma agrária, com a bandeira do sindicalismo, os comunistas também enxergam a força da organização trabalhista. Assim, cidades como Palmares, Timbaúba, Jaboatão dos Guararapes configuraram-se sob intenso lócus de embates entre párocos e comunistas. Uma disputa de poder revelando que por trás do objetivo de defesa do homem camponês, da pretensão de conscientizá-lo acerca de sua condição de vida, estão intencionalidades, plausivelmente, díspares.

Demonstrando, dessa maneira, que o MCP e MEB, como discorremos neste trabalho, travam disputas por espaço e poder, a partir das idealizações dos grupos ou instituições aos quais estão filiados. Suas intencionalidades não se coadunam, porque os interesses pertinentes a cada movimento balizam-se de modo discordante.

A DINÂMICA DO SIGNIFICADO DE “EDUCAÇÃO POPULAR” NA AMÉRICA LATINA

ANDRÉ GUSTAVO FERREIRA DA SILVA

A expressão “Educação Popular” é um significante, cujo significado é transmutado ao longo da história educacional da América Latina. O desenvolvimento deste texto destacará alguns aspectos referentes ao cambio de sentidos e significados do termo “Educação Popular” e seu correlato hispânico, “Educación Popular”. O primeiro aspecto tratado será a relação entre educação popular e o projeto de modernidade então defendido por diversos autores e atores do campo da educação na América Latina, apresentando suas principais ideias; Numa segunda feição, discutirá a falência desse projeto de modernidade apontada já no seu anúncio; E por último, sinalizará os novos significados dados à ideia de Educação Popular na América Latina a partir dos anos 1960.

A metodologia que pauta este trabalho parte do princípio segundo o qual um significante varia seus significados ao longo da dinâmica histórica da sociedade que permeia o sujeito que o aciona (ORLANDI, 1999). Tal dinâmica histórica faz abandonar (esgotar) determinados significados aos significantes em detrimento à

instituição de novos sentidos. Entendemos que os “autores” de novos significados aos significantes do campo político são, via de regra, atores sociais. É, portanto, no jogo político entre os atores sociais que outras denotações são agregadas aos significantes em disputa (LACLAU, 1996). Assim, é no esgotamento de velhos atores e na emergência de novos, configurando novos cenários da disputa política e dos arranjos hegemônicos, onde o acesso à “educação” é também disputado, que o significante “Educação Popular” assume outros significados na contemporaneidade.

A EDUCAÇÃO POPULAR E O PROJETO DE MODERNIDADE

O termo “Educação Popular” não é novo no ideário pedagógico latino-americano. No séc. XIX, a América hispânica empregava amplamente sua versão em espanhol: Educación Popular. E estava intimamente relacionado aos movimentos de consolidação da independência e construção da soberania republicana das então recentes nações sul-americanas.

230

Neste momento, os primeiros autores do ideário pedagógico republicano se constituíram também enquanto importantes personagens políticos. Destacando-se Simón Rodríguez (Venezuela), Domingo Sarmiento (Argentina) e Pedro Varela (Uruguay). Três características comuns os uniam a todos em relação à noção de Educación Popular. Primeiramente, sintonizavam a expectativa de ter a Educación Popular como o meio para a formação do cidadão republicano na América Latina. Em seguida, coincidem no fato de que suas respectivas noções de Educación Popular estão diretamente ligadas ao projeto de modernidade que circulava pelas sociedades do Séc. XIX. E, por fim, porém não menos importante, comungavam da esperança e anunciavam a promessa da expansão do acesso à educação às classes populares como sendo o instrumento de consolidação da Nação, da República e do Estado de Direito. Em suma, o significante “Educación Popular” carregava o sentido de educação e instrução pública e anunciava

a promessa política da modernização da sociedade que tinha na expansão da rede escolar pública uma das principais ferramentas.

PRIMEIROS DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Simón Rodríguez no seu livro “Sociedades Americanas” (1990) é um dos primeiros educadores sul-americanos a defender a Educação Popular como instrumento de construção da República. Segundo Rodríguez, “El Poder de los Congresos está en razón del Saber de los pueblos” (1990,06). Acreditava que a socialização da educação possibilitaria a integração homem/sociedade em patamares modernos. Pois, a educação republicana contribui para a formação do homem republicano e este homem, que agora é cidadão, contribui para a soberania da República. Neste sentido, Rodríguez afirma, “Es un deber de todo ciudadano instruido el contribuir con sus luces a fundar el Estado, como con su persona y bienes a sostenerlo” (1990,06).

231

A educação da população, em fim, contribui para a consolidação da Nação ao se constituir como um real avanço do Direito e da Justiça na perspectiva do homem comum. Assim, o educador comenta que:

Se discurre, se promete, se hermocean las esperanzas . . . ¡pero nada de esto se toca! El hombre sencillo no gusta de hipótesis, porque no sabe suplir (... tal vez no puede...). Procédase de otro modo y se excitará su sensibilidad: Educación Popular

Outro importante autor no que concerne à expectativa modernizadora da educação foi Domingo Sarmiento, que pode ser considerado como um dos mais influentes educadores do ocidente no Séc. XIX, recebendo a alcunha de “Educador de Las Américas”. Sua vida de educador se confunde com sua trajetória política. Em seu livro “Educación Popular” (2011), Sarmiento (2011, 47)

defende claramente a natureza moderna da Educação Popular, entendida então como instrução pública: “El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados: La instrucción pública, (...), es una institución puramente moderna”. Influenciado pelo ideário moderno, aponta ainda tal modernidade como fruto do próprio progresso humano: “Hasta hace dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones” (SARMIENTO, 2011, 47). Também está presente em Sarmiento a vinculação da educação aos Direitos Políticos, onde o direito de participar das decisões públicas corresponde ao dever de se preparar e se educar para tal e onde a efetividade sócio-política do Direito republicano pressupõe a formação intelectual do novo homem: “Los derechos políticos se han anticipado a la preparación intelectual que el uso de tales derechos supone” (SARMIENTO, 2011, 47). Pois, os novos direitos incorporados como República correspondem e necessitam de um novo homem, preparado para exercê-lo a partir do pleno uso de suas faculdades intelectuais e não mais pela tradição e mitos, o que seria típico do homem colonial. E, ampliando o debate para a esfera da economia, Sarmiento relaciona o desenvolvimento da educação pública com o progresso econômico da sociedade, defendendo que:

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección (SARMIENTO, 2011, 48).

Pedro Varela é a referência para um dos mais significativos processos de modernização pedagógica da América Latina da segunda metade do Séc.XIX, a chamada “reforma vareleana”,

que institui no Urugay o que havia de mais promissor no campo pedagógico da época. Sintonizado com ideário moderno, Varela (1869, 03) registra a influência de Domingo Sarmiento. E como ele, também acredita que a popularização da educação contribuirá para a instituição da estabilidade social. Neste sentido, Varela (1869, 02) afirma: “las escuelas son más baratas que las revoluciones”.

Assim como nos autores acima citados, também para Varela a Educação Popular enquanto a oferta de instrução para toda a população é uma das condições necessárias para a instituição e estabilidade da sociedade republicana; pois, é a necessidade da ilustração de seus meus membros – cidadãos e não súditos - que a diferencia do regime monárquico. Sob esta perspectiva, Varela (1869, 05-06) afirma:

Los gobiernos monárquicos pueden vivir con poblaciones completamente ignorantes, porque en ellos solo tiene participación en la cosa pública, una parte pequeña de la sociedad... Pero la forma de gobierno republicana, pide el concurso a todos los ciudadanos y concede a todos el derecho de influir directa y poderosamente en la dirección de todos y cada uno de los intereses generales del país.

233

A FALÊNCIA DO PROJETO DE MODERNIDADE

Diante do que se anunciava e se prometia com a educação no séc. XIX para a América Latina cabe então questionar: O que deu errado? Ainda compete outra questão quando se leva em consideração que a despeito da boa realidade dos sistemas públicos de educação na Argentina, Urugay e Chile temos ao longo do Séc. XX o surgimento de diversas campanhas de alfabetização e inclusão escolar não apenas na América Latina, levando-nos às seguintes questões: o que demandou a emergência da Educação Popular em meados do Séc. XX? A despeito da boa realidade dos sistemas públicos na Europa, o que demanda emergência da Educação Popular no Séc. XXI? Em

suma, é pertinente indagar: o que se deixou de cumprir no projeto pedagógico da Modernidade na América Latina e no Mundo?

Respostas a estas e outras questões do tipo podem ser formuladas, apesar de não se pretender esgotar a problemática, na análise acerca da natureza mesma do projeto de modernidade lançado desde o séc. XIX, mas que ainda é vigente e recorrente em alguns discursos atuais. Grosso modo, podemos sintetizar que, sob a ótica do projeto moderno, a população em geral – que é mestiça, indígena e afrodescendente – era o “outro” a ser, na melhor das hipóteses, “educado” para constituir-se enquanto imagem e semelhança do homem europeu e anglo-saxão, assim como as tentativas de constituição da República aqui implantadas tinham nos modelos de lá seu ideal. A máxima seria então: a reprodução em terras latino americanas da modernidade eurocêntrica correspondia necessariamente a reproduzir o homem eurocêntrico nos povos latinos.

234

Neste sentido, a despeito da grande contribuição e de seus respectivos engajamentos na defesa da educação pública enquanto ferramenta de construção da soberania das nações latino americanas, tem-se um “outro lado” dos autores acima citados.

O próprio Simón Rodríguez, apesar da proximidade ao ideário rousseauiano, expressa uma visão não inclusiva no que se refere à inserção das classes populares na sociedade moderna.

Siempre habrá un Pueblo inferior, compuesto de los hombres que la naturaleza hizo estúpidos; pero no se acrecentará la masa con los que la sociedad embrutece. Aun los estúpidos de nacimiento pueden mejorarse por la educación; y si éstos sirven (como en todas partes) de peana a las clases distinguidas, es claro, que mientras más se eleve el sustentante, más visible se hará el objeto sustentado (SIC). (RODRIGUEZ, 1990, 18)

A soberania da nação Argentina em Sarmiento é neo-colonizadora: pois é a colonização interna. Não mais o espanhol,

mas agora são as elites nacionais os agentes políticos hegemônicos na construção da soberania da nação Argentina, utilizando-se da lógica colonizadora imperialista sobre a população de sua própria nação. Assim, em Sarmiento vamos encontrar a educação pública como “controle” das massas: “las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados” (SARMIENTO, 2011, 48). Também é em Sarmiento onde encontra-se mais explicitado a necessidade da reprodução social do homem eurocêntrico, chegando até ao campo da uma possível eugenia. Neste sentido, o autor afirma:

Los ingleses, franceses y holandeses en Norteamérica no establecieron **mancomunidad ninguna** con los aborígenes y, cuando con el lapso del tiempo sus descendientes fueron llamados a formar estados independientes, se encontraron compuestos de las razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europea intactas, con su ahínco de progreso y su capacidad de desenvolvimiento, aún más pronunciado si cabe que entre sus padres, o la madre patria (SIC) (SARMIENTO, 2011, 49). [Grifo nosso].

235

Sendo ainda mais explícito, Sarmiento afirma: “El cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga *sino por cambio de razas* (SIC)” (SARMIENTO, 2011, 49). [Grifo nosso]. Pois, o imigrante europeu intelectualmente mais capacitado e preparado, vai tomar o lugar do nativo.

Varela (1869, 04) reconhecendo o ambiente social das nações sul-americanas como “desconsolador y desesperante” questiona: “¿Qué le falta à América del Sud para ser asiento de naciones poderosas?”. E sua resposta não poderia ser outra que não: “Digámoslo sin reparo: instrucción, educación difundida por las masas de los habitantes” (VARELA, 1869, 05). Todavia, mesmo não reforçando de tudo a eugenia sarmienteana, porém ainda

incluindo a “raza” como uma das causas históricas do contraste entre norte e o sul das Américas, esta educação alastrada nas camadas populares também tem claro seu objetivo de controle social e ajustamento das demandas populares aos interesses dominantes. Neste sentido, em Varela, a finalidade da instrução fornecida na República é formar o cidadão para que, além de ser “cada uno elemento y centro de produccion y de riqueza” (VARELA, 1869, 05), seja também agente e núcleo de “resistencia inteligente contra los bruscos movimientos sociales” (VARELA, 1869, 05).

EDUCAÇÃO POPULAR:

OUTROS SIGNIFICADOS PARA UM SIGNIFICANTE

O mundo objetivo e as práticas sociais que permeavam os sujeitos que acionavam o significante “Educación Popular” ao longo do Sec. XIX não contemplavam as massas trabalhadoras enquanto também propositoras de políticas e práticas pedagógicas.

236

Vale salientar que o esgotamento da significação positiva do termo “Educación Popular” já podia ser percebido ao ser acionado por José Carlos Mariátegui (1986). No texto “Temas de Educación” do pensador peruano, que reúne seus artigos sobre o problema da educação pública, editados no início dos anos 1920, o significado do termo está associado ao que o intelectual marxista chama de “sentimientos de clase”: o acionamento do significante carrega os sentidos permeados pelos interesses e visão de mundo do que Mariátegui (1986, 55) identificou como “burguesia hispano-americana”. Referindo-se diretamente a Francisco García Calderón Rey¹, autor do livro “La Creación de un Continente”, Mariátegui (1986, 56), defendendo a “escuela única” acusa:

García Calderón, -inequívocamente conservador en su ideología, en su temperamento, en su formación intelectual-, quiere que la cultura continúe acaparada, con un poco de más método, por las “clases superiores”. Para la “muchedumbre” pide

¹ Filho de Francisco García Calderón Landa, presidente do Peru entre março e novembro de 1881.

solamente *un poco de educación popular*. La última meta de la instrucción del pueblo debe ser, en su concepto, las escuelas de artes y oficios. (Grifo nosso)

Algumas considerações devem ser feitas acerca do cambio das práticas educativas que suscitaram uma nova significação para o termo “Educación Popular” na América Latina. Tentando sugerir um momento de inflexão, acreditamos que se deve olhar com mais atenção a experiência mexicana ao longo da chamada “Revolução Mexicana” iniciada em 1910. Trabalhamos com a hipótese² segundo a qual foi no México onde se deu uma das primeiras experiências de práticas educativas em resposta às demandas da população que historicamente se encontrava á margem do modelo de educação republicana que circulava nas Américas.

Acreditamos que a criação da Secretaría de Educación Pública (SEP), em 1921, no regime de Álvaro Obregón, sendo José Vasconcelos o primeiro e um dos mais notórios secretários é um importante marco na inflexão dos significados atribuídos à noção de “Educación popular”. Segundo Gamboa (2006), Vasconcelos coordena as campanhas educativas imprimindo-lhes um carácter de cruzada nacional, mobilizando massas de participantes e reservando significativo orçamento para impulsionar a alfabetização. A alcunha dada a seu plano de trabalho, “Plan de Once Años”, expressa a grandeza dos objetivos: inserir a população escolar em um processo educativo que a incorporasse desde o nível escolar que hoje no Brasil chamamos de primeiro ano, até o décimo primeiro ano, que seria a conclusão do antigo 2º Grau; Junto com a SEP, são criados os departamentos, Escolar, de Bibliotecas e de Belas Artes; Todavia, o que se deve salientar aqui é a criação das “Misiones Culturales” e das “Escuelas Rurales” também conhecidas como “Casas del

² A historiadora e educadora Adriana Puigross no livro *La educación popular em América Latina* (México: Nueva Imagen, 1984) sugere cerca de quatro tendências para a educação popular, cada uma com uma origem cronológica específica. O texto de Puigross nos desafia a algumas reflexões, especialmente, quanto à pertinência da classificação por “tendências”, muito em uso nos anos 1980; pois o ordenamento e classificação de um universo remetem à necessidade de se estabelecer um critério canônico que justifica a classificação apresentada. Assim, diante da estatura intelectual da educadora, organizadora da célebre coleção *História de La Educación* em Argentina, e do vasto material bibliográfico usado pela mesma na produção da referida obra, não teríamos espaço aqui para estabelecer uma disputatio. Fica, então, o instigante desafio de, tendo-a como respeitável referência, a composição de uma contestação à altura.

Pueblo” que caracterizaram o impacto da Revolução no âmbito educacional e que se constituem como práticas que emprestam um novo sentido ao termo “Educación Popular”.

Segundo Lucas Ortiz Benítes (2004), as Escuelas Rurales foram um dos marcos da originalidade criadora da “Revolución”. Baseando-se em Benítes, Jorge Berrueta (2015, 112), sinala que dentre os tipos de “Escuela Rural”, existia a “Casa del Pueblo”: escola de natureza comunitária, construída em mutirão pelos habitantes locais sob a orientação dos “missioneiros” e regida pelo “maestro rural” em parceria com a comunidade.

O desenvolvimento de novas práticas e experiências se estende também ao plano da sistematização e elaboração conceitual. Neste sentido, ainda segundo Gamboa (2006), os departamentos originais da SEP se reestruturam enquanto institutos de pesquisa e proposição de políticas públicas, surgindo então o Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), o Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) e o Instituto Nacional Indigenista (INI); Os estudos desenvolvidos nesses institutos deram visibilidade á realidade cultural do país, em especial, empoderaram a herança aborígene, aquela rechaçada pelo ideário anunciado por Sarmiento e demais modernos; Os institutos também foram o espaço de gestação de intelectuais como, por exemplo, Eulalia Guzmán, Alfonso Caso, Ignacio Bernal, responsáveis por uma elaboração conceitual que incorporava em sua problemática o passado indígena e as tradições populares.

O advento da Revolución traz consigo a emergência de novos protagonistas para a disputa no palco político, demandando também a luta pelo acesso à educação, atores que no projeto típico da modernidade visto acima eram marginalizados. Diante do protagonismo de agentes oriundos e ligados diretamente às camadas trabalhadoras, o significado da educação enquanto instrumento do projeto moderno se esgota. A experiência social na Revolución é representada pela participação ativa dos setores populares na vida política. Assim, não se conforma mais tais segmentos como meros pacientes a serem atingidos por um projeto

no qual não se represente sua participação. Assim, a prática política experimentada no período da Revolución constituiu-se enquanto o mundo objetivo que agregou outro significado para o significante “Educación Popular”. A incorporação de diretrizes mais sensíveis às massas populares à própria política educacional dos governos do período atesta não apenas o esgotamento do tradicional significado da educação (a falência da moderna promessa republicana), como denota o acionamento do significante no texto acima citado de Mariátegui, mas, sobretudo, a emergência hegemônica dos atores populares e dos significados que estes configuram para a educação.

A situação de pós-guerra vivenciada pelo ocidente nos anos 1950, também demanda uma maior expansão da escolarização e, especificamente para a América Latina, a superação dos altos índices de analfabetismo. Neste contexto, e em consonância com os encaminhamentos da UNESCO, o México é mais uma vez referência com a criação do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe (CREFAL). Tendo como diretor fundador Lucas Ortiz Benítez, que iniciou sua vida docente numa “escuela rural” e trás para o CREFAL o ideário lançado na experiência de educação popular da Revolución.

No Brasil, em 1958, se realiza o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, uma década após uma das primeiras empreitadas de âmbito nacional voltada para a educação de adultos, a Campanha Nacional de Alfabetização, de 1947. Este congresso constitui-se como um marco pelo fato da delegação de Pernambuco, cujo relator era Paulo Freire, salientar outra compreensão sobre o adulto não-alfabetizado, concebido agora como o resultado de uma realidade objetiva de pobreza e negação de acesso aos processo educacionais.

O advento do Populismo no Brasil e em parte da América Latinam é o palco para que a dinâmica histórica apresente novos atores sociais que se legitimam enquanto “autores” de novos significados aos significantes do campo político.

Iniciando a década de 1960, a América Latina e o Brasil vivem um momento de grande eferescência dos movimentos populares,

impactando na saliência do problema do analfabetismo no continente. A exitosa experiência da Revolução Cubana, que em pouco tempo de vida consegue extirpar o secular analfabetismo da população da ilha, embala os setores educacionais progressistas de toda região.

No Brasil, particularmente na região nordeste, aquela que historicamente é a mais atingida pelo analfabetismo, diversos movimentos de educação popular proliferam e desenvolvem importantes ações de alfabetização e formação política de segmentos populares. O MCP (Movimento de Cultura Popular) da Prefeitura do Recife/PE; os CPCs (Centro Populares de Cultura) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o “De pé no chão também se aprende a ler”, da Prefeitura de Natal/RN; o MEB (Movimento de Educação de Base) criado pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a CEPLAR (Campanha de Educação Popular) desenvolvida por estudantes e intelectuais na Paraíba, são expressões de iniciativas no campo educacional que se somavam às disputas hegemônicas no campo político. Nesta época despontam também as práticas inovadoras orientadas por Paulo Freire, que em 1963, coordena a emblemática experiência de Angicos (RN), que aúfere repercussão internacional.

Devido ao golpe Militar no Brasil e depois de uma breve estada na Bolívia, Freire se radica no Chile, trabalhando no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA), colaborando com as ações de educação popular junto aos campesinos. Do Chile, o educador se articula com o Padre Ivan Illich, criador do Centro Internacional de Documentação (CIDOC), em Cuernavaca (México), que, dentre outras atividades, se constituía como um importante centro de formação de quadros para a Educação Popular numa perspectiva bastante distinta da anunciada pelos educadores do séc. XIX.

A publicação e circulação da “Pedagogia do Oprimido” (1987) em 1969 é de suma importância na consolidação da significação contemporâneo do significante “Educação Popular”. A própria obra pode ser entendida como a sistematização de um ideário que

circulava na América Latina e que tinha nas terras mexicanas um dos significativos pontos de encontro.

Cuernavaca se constituiu como o ponto de passagem para intelectuais e quadros ligados aos movimentos de contestação, tais como (FREIRE, 2010; KASTELEIN, 2006; MORAIS, 2010), movimentos de contracultura, debates no campo da Psicanálise, além do próprio CIDOC, onde Freire, Francisco Julião, Adolfo Sánchez Vasquez, Rodolfo Puigross e outros personagens do cenário político latino, seja em Cuernavaca ou Santiago, ministravam cursos de formação para quadros de toda a América Latina. Neste sentido, a “Pedagogia do Oprimido” é expressão dos diálogos e das práticas empreendidas por Freire num ambiente de grande efervescência intelectual e política, demarcado pela representação de uma autonomia popular. Portanto, é pelos intercâmbios e conhecimentos adquiridos na experiência nessa realidade objetiva que Freire se subjetiva e sistematiza o texto que o coloca na condição de um dos mais significativos “autores” do significado que se empresta ao termo “Educação Popular” contemporaneamente.

241

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

“LIBERTAÇÃO E AUTONOMIA POPULAR” COMO
SIGNIFICAÇÃO RECORRENTE PARA O SIGNIFICANTE “
EDUCAÇÃO POPULAR” NA CONTEMPORANEIDADE

Ao definir sua “Pedagogia do Oprimido”, Freire expressa os significados que permeiam a ideia de Educação Popular agora em voga:

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará. (FREIRE, 1987, 32).

Carlos Brandão e Raiane Assumpção (2009, 09) num texto que propõe um balanço histórico da Educação Popular, ao afirma que “nesta publicação, retomamos o papel e o sentido histórico da educação popular: como resistência e oposição ao status quo”, revela a crença na significação que se construiu historicamente para a mesma: a autonomia das massas trabalhadoras. Ainda Brandão em texto que se apresenta como uma definição de Educação Popular, “O que é Educação Popular?”, registra os sentidos recorrentes que hoje se aplicam ao termo.

A educação popular tende a aparecer, primeiro, como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem. Ou então educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar seja de algum modo estendida ao povo. (BRANDÃO, 2006, p. 33, grifo do autor).

242

Parafraseando inversamente Aristóteles, deve-se destacar que não há uma “potência” da Educação Popular a ser desdobra e progressivamente atualizada. Isto é, não há uma teleologia do Popular. Inversamente, temos que a atualização provocada por novos atores e suas novas autorias é que confere potência ao desenvolvimento histórico da educação popular. Não houve uma evolução da Educação Popular de Rodriguez aos dias de hoje. O que se percebe, defendemos, é a transformação no próprio significado do que seja popular e no significado da educação na dinâmica da sociedade e do Estado.

Em suma, temos que, se no séc. XIX, a Educação Popular era pensada como o instrumento de modernização republicana da sociedade, anunciada por um ator dominante e reprodutor em terras latinas das relações de predomínio emanadas do Velho Mundo, e

se ao longo do Séc. XX emprestou-se ao termo a representação de um ideário sintonizado com a manifestação de atores populares, agora, já se percebe a circulação e o acionamento do significante “Educação Popular” denotando o espaço de disputa dos projetos político-pedagógicos de uma variedade de Novos Movimentos Sociais, por exemplo, movimentos camponeses e quilombolas, que assumem para si a tarefa da construção e sistematização de suas próprias “pedagogias”, sendo a chamada “Pedagogia do Movimento Sem Terra” sua expressão mais simbólica. Esta nova significação para a Educação Popular representa uma prática que se efetiva através da ação de sujeitos políticos contemporâneos, que trazem consigo novas lógicas, novas ideologias e novas propostas educacionais.

OS AUTORES

AGOSTINHO DA SILVA ROSAS

Docente na Universidade de Pernambuco; Presidente do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas.

245

ANA MARIA SAUL

Doutora pela PUC/SP onde é professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Integra a linha de pesquisa Políticas públicas, reformas educacionais e curriculares e coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. É pesquisadora do CNPq.

Contato: anasaul@uol.com.br.

OSVALDO PERALTA BONETTI

Enfermeiro, Mestre em Saúde Pública pela Universidade de Brasília, Coordenador Geral de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde.

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA

Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Contato: fabiana.sante@am.unisal.br

MARIATERESA MURACA

Doutoranda em Ciências da Educação e da Formação Permanente na Universidade de Verona (Itália) em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: mariateresa.muraca@univr.it

EYMARD MOURÃO VASCONCELOS

Médico, pós-doutorado em Saúde Pública, doutorado em Medicina e mestrado em Educação. Professor do Departamento de Promoção de Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba UFPB – Cidade Universitária, s/n – João Pessoa, PB – Fone: (83) 3216-7200.

Endereço residencial: Rua Gilvan Muribeca, 215/301

246 Cabo Branco – João Pessoa, PB – CEP: 58.045-220

E-mail: eymard.vasconcelos@gmail.com

MARCOS OLIVEIRA DIAS VASCONCELOS

Médico, mestre em Saúde da Família. Professor do Departamento de Promoção de Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba UFPB – Cidade Universitária, s/n – João Pessoa, PB – Fone: (83) 3216-7200.

Endereço residencial: Rua Antônio Lira, 74/404, Tambaú – João Pessoa, PB – CEP: 58039-050

E-mail: vasconcelos.marcos@gmail.com

MARÍSIA OLIVEIRA DA SILVA

Psicóloga, doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba UFPB – Cidade Universitária, s/n – João Pessoa, PB-Fone (83)3216-7200.

Endereço Residencial: Rua Tabelaão José Ramalho Leite, 1425/104,
Cabo Branco-João Pessoa, PB-CEP: 58.045-230
E-mail: anjosimar@hotmail.com

MARIA WALDENEZ DE OLIVEIRA

Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos na área de Educação Popular e Saúde. Atual coordenadora do GT de educação Popular da ANPPed.

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA

Professor da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS

Professora do Centro Universitário Salesiano (UNISAL)/Americana e pesquisadora do GP/UFSCar.

CARLOS EDUARDO MOREIRA

Mestre em Educação pela PUC/RJ e doutorando em educação pela PUC/SP.

247

JOSÉ PEREIRA PEIXOTO FILHO

Professor Titular da Universidade do Estado de Minas Gerais (Juiz de Fora).

CAROLINA REZENDE DE SOUZA

Mestre em Educação pela FAE/CBH/UEMG.

ALESSANDRA MARIA DOS SANTOS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

ANDRÉ GUSTAVO FERREIRA DA SILVA

Professor da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e Presidente do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas (UFPE).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDUCAÇÃO POPULAR NA ROTA DA CRIATIVIDADE LIBERTADORA: ANPED EM QUESTÃO

249

BELL, Brenda; GAVENTA, John e PETER, John (Orgs.) *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social/* Myles Horton e Paulo Freire. Tradução de Vera Lúcia Mell Jasceline. 2a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras.* São Paulo: Editora UNESP, Série Paulo Freire, 2005.

FREIRE, Paulo Regulus Neves. *Educação e atualidade brasileira.* Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-PE, 1959.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura; 15a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 9a edição, Coleção O Mundo, Hoje, vol. 10. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GUILFORD, J. P.. *Creativity*. In *American Psychologist*, The Professional Journal of the American Psychological Association; vol. 5, no 9, pp. 445-454, September, 1950.

GUILFORD, J. P.. *Traits of creativity*. In *Creativity and its cultivation*, Addressas presented at the Interdisciplinary Symposia on Creativity, Michigan State University. Harold H. Anderson, editor East Lansing, Michigan. Harper & Brothers Publishers, pp 142-161, 1959.

GUILFORD, J. P.. *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill, 1967.

GUILFORD, J. P.. *Way beyond the IQ: guide for improving intelligence and creativity*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation, 1977.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência problemas filosóficos da pesquisa científica*. Série Rumos da Cultura Moderna, vol. 20. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

ROSAS, Agostinho da Silva. *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire*. Tese doutoral. PPGE/UFPB, João Pessoa, 2008.

ROSAS, Agostinho da Silva. *Criatividade como constitutivo da educação popular*. In: Educação popular: enunciados teóricos vol. 2. Agostinho da Silva Rosas e José Francisco de Melo Neto (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, pp. 111 a 130, 2008.

RELAÇÃO DOS ARTIGOS EXTRAÍDOS DA ANPED E UTILIZADOS NO TEXTO

“Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?” O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro - FONSECA, Lana Claudia de Souza (R29; Q9a12).

251

O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: O olhar de educadores - OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (R29; Q9a7).

Docências em conflito, nas disposições religiosas da passagem do milênio - PESSOA, Jadir de Moraes (R25; Q9a6).

A espiritualidade na educação popular em saúde - VASCONCELOS, Eymard Mourão Vasconcelos (R27; Q7a6).

Crianças de bairro popular e escola: encontro e desencontro - BREGANHOLI, Vânia Cristina e MELLO, Roseli Rodrigues de (R23; Q3a1).

Desfazendo nós: educação e autopoiese (não identificou autoria/ R23; Q3a2).

Mediações pedagógicas na implantação do orçamento participativo

no estado do rio grande do sul: alguns deslocamentos na educação popular - STRECK, Danilo R. e EGGERT, Edla (R23; Q3a8).

História de vida de sete mulheres: traçando novos rumos para a educação popular - MOITA, Filomena Ma G. S. Cordeiro (R23; Q3a11).

Região serrana fluminense: a preparação de jovens das classes populares para o trabalho - RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho e PAMPLONA, Eneida Lacerda (R23; Q3a3).

Máquinas e silêncios — construindo significados no e para além do supletivo de trabalhadores - OLIVEIRA, Dulce Maria de (R23; Q3a12).

Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos - ALVARENGA, Marcia Soares de (R23; Q3a9).

252

A pedagogia cultural do movimento sem terra relação à infância - WESCHENFELDER, Noeli Valentina e MARIA, Noemi Antonio (R23; Q3a7).

Mapeando novos territórios: refletindo acerca do modelo conscientizador da educação popular na busca de alternativas (não identifica autoria/R23; Q3a10)

Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro - MARINI, Fabiana e MELLO, Roseli Rodrigues de (R23; Q3a4).

Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro - FANTIN, Maristela (R23; Q3a5).

Educação popular e pesquisa-ação como instrumentos e reorientação da prática médica - VASCONCELOS, Eymard Mourão (R23; Q3a14).

O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais- colocando gás na lamparina - FURTADO, Eliane Dayse Pontes e BRANDÃO, Maria de Lurdes Peixoto (R23; Q3a13).

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A EXIGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. 23 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Paulo Freire: um pensamento clássico e atual*. In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v.7, n.3, dez., 2011. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez editora, 1991.

253

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SAUL, Ana Maria. *A construção do currículo na teoria e a prática de Paulo Freire*. In: APPLE, Michael W; NÓVOA, Antônio (Orgs.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-165.

SAUL, Ana Maria SAUL. *Paulo Freire e a Educação Popular em sistemas públicos de educação no Brasil: pesquisando políticas e práticas*. In: Reunião Anual da ANPEd, 36, 2013, Goiânia. Anais da 36ª ANPEd. Disponível em:< http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt06_trabalhos_pdfs/gt06_2787_texto.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Rio de Janeiro, Editora Vozes Ltda. 2013.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE - HISTORICIDADE E REFLEXÕES SOBRE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO SUS

254

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde*. Interface – Comunicação, Saúde e Educação (Botucatu). 2001; 5(8):121- 126.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde*. Rev. Saúde Coletiva (Rio de Janeiro). 2004; 14(1):67- 83.

STOTZ, Eduardo Navarro; DAVID, Helena M. S. L; UM, Julio Wong. *Educação Popular e Saúde - Trajetória, Expressões e Desafios de Um Movimento Social*. Revista APS (Juiz de Fora). 2005; 8(1):49-60.

STOTZ, Eduardo Navarro. *Os desafios para o SUS e a Educação Popular: uma análise baseada na dialética da satisfação das necessidades de saúde*. Cadernos de Textos VERSUS. Brasília: MS; 2004. Pp.

PEDROSA, José Ivo dos S. *Educação popular em saúde e gestão participativa no Sistema Único de Saúde*. Rev APS (Juiz de Fora). 2008; 11(3):303-313.

BONETTI, Osvaldo Peralta; PEDROSA, José Ivo dos Santos; SIQUEIRA, Theresa Cristina de Albuquerque. *Educação popular em saúde como política do sistema único de saúde*. Revista APS (Juiz de Fora). 2011; 14(4):397-407.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. *Educação nas Práticas e nas Pesquisas em Saúde: Contribuições e Tensões Propiciadas pela Educação Popular*. Cad. Cedes (Campinas). 2009; 29(79):297-306.

GOMES, Luciano Bezerra; MERHY, Emerson Elias. *Compreendendo a Educação Popular em Saúde: um estudo na literatura brasileira*. Cad. Saúde Pública (Rio de Janeiro). 2011; 27(1):7-18.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa*. Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS. Brasília, DF: SGEP; 2013.

255

REDEPOP- Rede de Educação Popular e Saúde. Carta: a educação popular em saúde e o governo popular e democrático do Partido dos Trabalhadores. Jornal nós da rede: boletim da Rede de Educação Popular e Saúde (Recife); 2003 (3):6-8.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Portaria No. 1256, de 17 de junho de 2009*. Institui o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde 2009.

GADOTTI, Moacyr. *Estado e educação popular: Desafios de uma Política Nacional*. Seminário sobre Política de Educação Popular; 2013 set 16; Secretaria Nacional de Articulação Social da Presidência da República; 2013.

VALLA, Victor Vicent. *As classes populares, apoio social e emoção: propondo um debate sobre religião e saúde no Brasil*. In: Minayo MCS, Coimbra Jr CEA, organizadores. *Críticas e atuantes: Ciências Sociais e Humanas na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2005.PP

SIMIONATTO, I. *O social e o político no pensamento de Gramsci*. [acesso em: 7 ago. 2012]. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?id=294&page=visualizar>>.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1978.

BOBBIO, Norberto. *Ensaio sobre Gramsci e o Conceito de Sociedade Civil*. 2a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

HECK, Selvino; PONTUAL, Pedro. *Pé dentro, Pé Fora: A Experiência Brasileira*. Revista Latino Americana y Caribeña de Educación y Política (Lima). 2013;(37):90-99.

MORROW, Raymond A; TORRES, Carlos Alberto; org. *Gramsci e a Educação Popular na América Latina*. Percepções do debate brasileiro. 10a ed. São Paulo: Hucitec; 2007.

RECID - Rede de Educação Cidadã. Equipe Talher Nacional. *Educação Popular como Política Pública*; 2009 [acesso em: 10 nov. 2012]. Disponível em: <<http://www.recid.org.br/component/k2/item/35-ep-politicapublica.html>>.

PALUDO, Conceição. *Educação popular e movimentos sociais na atualidade – algumas considerações*; 2009. [acesso em: 10 dez. 2012]. Disponível em:<http://www.mmcbrazil.com.br/noticias/040610_ufrgs_conceicao.pdf>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A filosofia à venda, a douta*

ignorância e a aposta de Pascal. Revista Crítica de Ciências Sociais (Coimbra). 2008; 80:11-43.

MALTEZ, José Adelino. *Institucionalização do poder, o que é?* [acesso em: 07 out. 2013] Disponível em: <<http://topicospoliticos.blogspot.com.br/2004/10/institucionalizacao-do-poder-oque.html>>.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de desenvolvimento Humano 2013 – *Ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado*. p.224.

SADER, Emir. *A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana*. São Paulo: Boitempo; 2009. p.192.

POCHMANN, Márcio. *Emergentes do país são guiados pelo consumo e emprego*. Folha de São Paulo, 26/05/2012, B2 Mercado.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E ENGAJAMENTO DE PROSTITUTAS NA LUTA POR DIREITOS

257

BRASIL, Ministério da Saúde. *Profissionais do sexo: documento referencial para ações de prevenção das DST e da Aids*. Séries Manuais, n. 47, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

FIGARI, Carlos; DÍAZ-BENÍTEZ, María E. *Sexualidades que importam: entre a perversão e a dissidência*. In. DÍAZ-BENÍTEZ, María E; FIGARI, Carlos (orgs.). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 21-29.

JULIANO, Dolores. *El peso de la discriminación: debates teóricos e fundamentaciones*. In. OSBORNE, R.(ed). *Trabajador@s del sexo: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. Barcelona: Bellaterra, 2004, p.43-55.

KEMPADOO, Kamala. *Mudando o debate sobre o tráfico de mulheres*. Cadernos Pagu, n.25, jul/dez. 2005, p.55-78.

LEITE, Gabriela. *Eu, mulher da vida*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

LENZ, Flávio. *Decisão histórica: prostitutas rejeitam financiamento para combate a Aids*. In. Jornal Beijo da Rua, ago. 2011.

_____. *Políticas de prevenção para prostitutas desconsideram direitos e cidadania: movimento social propõe ao Estado retomar diálogo e ações históricas*. In. Jornal Beijo da Rua, ago. 2012. Disponível em: <http://www.beijodarua.com.br>. Acesso em: mar. 2013.

MORAES, Aparecida F. *Mulheres da Vila: prostituição, identidade social e movimento associativo*. Petrópolis: Vozes, 1995.

258

NETO, Antonio C. M. *Parecer do relator dep. Antonio Carlos Magalhães Neto (DEM-BA)*, Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/308020.pdf>>. Acessado em: 7 jun. 2010.

OLIVAR, José Miguel N. *Trabalho sexual: entre direitos trabalhistas e condenações morais ou o liberalismo em conserva*. Disponível em <www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/02/olivar-ts-entre-direitos-laborais-e-condenas-morais-07112port.pdf> Acesso em mar. 2011.

OSBORNE, Raquel. *Las prostitutas: una voz propia (crónica de un encuentro)*. Barcelona: Icaria Editorial, 1991.

PISCITELLI, Adriana. *Entre a praia de Iracema e a União Europeia: turismo sexual internacional e migração feminina*. In. PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. (orgs). *Sexualidades e saberes:*

convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.283-318.

_____. *Dossiê gênero no mercado do sexo*. In. Cadernos Pagu, n.25, Campinas, jul./dez., 2005, p.7-23.

SIMÕES, Soraya S. *Identidade e política: a prostituição e o reconhecimento de um métier no Brasil*. Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar, v.2, n.1, jan/jun, 2010, p.24-46.

SOUSA, Fabiana R. *A noite também educa: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição*. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VALLA, Victor V. *Sobre participação popular: uma questão de perspectiva*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 14(2), 1998, p.7-18.

259

_____. *Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 15(2), 1999, p.7-14.

WYLLYS, Jean. *Projeto de Lei no 4211/2012*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=551899>. Acesso em: 29 de março de 2013.

PESQUISAR-SE EM COMUNHÃO: REFLEXÕES POLÍTICO-METODOLÓGICAS SOBRE UMA ETNOGRAFIA COLABORATIVA JUNTO AO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS EM SANTA CATARINA

BOCCAGNI, Paolo. *From rapport to collaboration ... and beyond? Revisiting field relationships in an ethnography of Ecuadorian migrants*. Qualitative Research. N. 6, 2011, pp. 736-754

BOURDIEU, Pierre. *L'objectivation participante*. Actes de la recherche em sciences sociales. Vol. 150, decembro 2003, pp.43-58

BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa participante*. São Paulo: editora brasiliense, 1988

CIMA, Rosanna. *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*. Milano: FrancoAngeli, 2012

CLIFFORD, James. *Sobre a autoridade etnográfica*. *Antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008

DAL LAGO, ALESSANDRO; DE BIASI, Rocco. *Un certo sguardo*. *Introduzione all'etnografia sociale*. Roma: Editori Laterza, 2002

DE LAURI, Antonio. *Per introdurre una riflessione sull'etnografia*. Em DE LAURI, Antonio; ACHILLI, Luigi (orgs). *Pratiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Maltemi, 2008, pp.9-25

DE LIMA COSTA, Claudia; ALVAREZ, Sonia E. *Translocalidades: por uma política feminista da tradução*. *Revista de Estudos Feministas*. Sept./Dec 2009, pp. 739-742

DE OLIVEIRA, Maria W. *Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora*. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol.29, n.79, sept-dec, pp.309-321

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987

D'ORSI, Annalisa. *Tendenze e futuro dell'antropologia americanista in ambito autoctono*. *Partecipazione, collaborazione, implicazione*. Em DE LAURI, Antonio; ACHILLI, Luigi (orgs). *Pratiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Maltemi, 2008, pp.99-113

FALS BORDA, Orlando. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. Em BRANDÃO, Carlos R. Pesquisa participante. São Paulo: editora brasiliense, 1988, pp.42-62

FAVA, Ferdinando. *Lo zen di Palermo. Antropologia dell'esclusione*. Milano: FrancoAngeli, 2008

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992

GADOTTI; Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995

GARCIA, Regina (org). *Para quem pesquisamos para quem escrevemos*. San Paulo: Cortez, 2011

GROSSI, Miriam (org). *Trabalho de campo e subjetividade*. Florianópolis: UFSC, 1992

261

HARAWAY, Donna. *Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. Feminist Studies. V. 14, n.3, 1988, pp.575-599

JARRY et al. *Quelques réflexions sur le rapport de jeunes chercheuses féministes à leur terrain*. Terrains & travaux. N.10, Janeiro 2006, pp.177-193

KOENSLER, Alexander; ROSSI, Amalia (orgs). *Comprendere il dissenso. Etnografia e antropologia dei movimenti sociali*. Perugia: Morlacchi, 2012

LASSITER, Luke. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 2005

LAWLESS, Elaine. *Women's Life Stories and Reciprocal Ethnography as Feminist and Emergent*. Journal of Folklore Research. Vol. 28, janeiro-abril 1991, pp. 35-60

LIBRERIA DELLE DONNE DI MILANO. *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1998

MALIGHETTI, ROBERTO. *Politiche di campo: autorità e collusioni*. Em DE LAURI, Antonio; ACHILLI, Luigi (orgs). Pratiche e politiche dell'etnografia. Roma: Maltemi, 2008, pp.82-98

MARCUS, George. *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. Annual Review of Anthropology. Vol.24, 1995, pp.95-117

MORIN, Edgar; CIURANA Émilio R.; MOTTA, Domingo R. *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando editore, 2004

MORTARI, Luigina. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci, 2003

MOTTA, Sara; ESTEVES, Ana M. *Editorial: The Pedagogical Practices of Social Movements*. Interface: a journal for and about social movements. Vol. 6, maio 2014, pp.1-26

MURACA, Mariateresa; CIMA, Rosanna; ALGA, M. Livia. *Anatomia dos olhares na pesquisa científica*. Em aberto. Vol. 7, n.91, 2014, pp.111-122

PACHECO, João de O. *Antropologia, ética e regulamentação da pesquisa, comunicação apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis, 5 de junho de 2012

SCHEPER-HUGHES, NANCY. *The Primacy of the Ethical. Propositions for a Militant Anthropology*. Current Anthropology. N.3 junho 1995, pp.409-420

SPIVAK, Gayatri, C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

APLICAÇÕES E APRENDIZADOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE BRASILEIRAS

BARRETO, M.V.B. *A espiritualidade na formação universitária a partir da educação popular em saúde*. 2013. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/12/TDE-2014-01-30T114038Z-2186/Publico/ArquivoTotal.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BATISTA, P. S. S. *Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da Educação Popular*. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

263

BRASIL. *Portaria nº 1.256, de 17 de junho de 2009*. Institui o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS). Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt1256_17_06_2009.html . Acesso em 07 dez. 2014.

BRASIL. *Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013*. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde - PNEPS-SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html . Acesso em: 27 nov. 2014.

BRASIL. *Portaria nº 11, de 23 de maio de 2014*. Institui o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf> Acesso em: 27 nov. 2014.

CAVALCANTI, Paulette; STOTZ, Eduardo. *A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade*. Interface, v. 8, n. 15, p. 259-274 mar./ago. 2004.

CECCIM, R. B. *Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário*. Interface, v.9, n.16, p.161-77, set.2004/fev.2005.

CORAGGIO, José Luís. *Educação para a participação e a democratização*. In: GARCIA, Pedro Benjamin (org.). *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 89-104.

264

COSTA, Nilson Rosário. *Lutas urbanas e controle sanitário: as origens das políticas de saúde no Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CRUZ, P. J. S. et al. *Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)*. São Paulo: Hucitec, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIRA, G. A. *Educação popular na promoção da saúde do idoso no contexto comunitário*. 2014. 135f. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica) - Instituto de Geriatria e Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em : <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/>

bitstream/10923/6802/1/000461035-Texto%2BCompleto-0.pdf>.
Acesso em: 8 dez. 2014.

MAMEDE, S. et al. *Aprendizagem Baseada em Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará/Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Maria Verônica Araújo de Santa Cruz. *A educação popular em saúde e a prática dos agentes de controle das endemias de Camaragibe: uma ciranda que acaba de começar*. 2002. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

PERNAMBUCO – Secretaria Estadual de Saúde. *Caderno de Educação em Saúde. V. 1*. Recife, 1998.

PREISWERK, Matthias. *Educação Popular e Teologia da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

265

SILVA, M. O. *Psicologia Humanista e Educação Popular na Atenção Primária à Saúde*. 236f. 2013. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

VALLA, Victor Vicent; ALGEBAILLE, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz. *Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão*. Rio de Janeiro: ENSP, 2011.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação Popular nos Serviços de Saúde*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *A participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira*. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 73-100.

_____. *Educação Popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde*. In: *Physis; Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: UERJ, v. 14, n.1, p. 67-84, 2004.

_____. FROTA, L. H.; SIMON, E. (Org.). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Para além do controle social: a insistência dos movimentos sociais em investir na redefinição das práticas de saúde*. In: FLEURY, Sônia, LOBATO, Lenaura V. C. (Org.). *Participação, democracia e saúde*. Rio de Janeiro: Cebes, 2009.

266

_____. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *A espiritualidade presente na Educação Popular*. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). *Espiritualidade no trabalho em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 84-95.

_____. *Educação Popular em Saúde: constituição e transformação de um campo de estudos e práticas na Saúde Coletiva*. In: PELICIONI, M. C.; MIALHE, F. L. *Educação e Promoção da Saúde: teoria e prática*. São Paulo: Santos, 2012. p. 313-48.

_____. *Educação popular e o movimento de transformação da formação universitária no campo da saúde*. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Org.). *Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 362-397.

_____; CRUZ, P. J. S. C. (Org.). *Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec, 2013.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

ANEPS - Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde. *Contribuições da ANEPS para as Conferências de Saúde: retomar a mobilização popular*. Documento preliminar elaborado para a Oficina da ANEPS em Salvador, junto ao IV Congresso Brasileiro de Ciências Humanas e Sociais em Saúde, promovido pela ABRASCO. Cópia. 2007.

BOFF, Leonardo. *Cuidado com nosso corpo na saúde e na doença. Cuidado com a cura integral do ser humano*. In: BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 142-147

267

BOLTANSKI, Luc. *Relação doente-médico e comunicação. As categorias da percepção médica. As estratégias do médico*. In: BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. 3ª edição Rio de Janeiro: Graal, 1989. p 42-60

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento da Gestão da Educação na Saúde. *Curso de Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde: Unidade de Aprendizagem – trabalho e relações na produção do cuidado em saúde*. Brasil. Ministério da Saúde. Rio de Janeiro: Brasil. Ministério da Saúde/ FIOCRUZ, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria no. 971, de 3 de maio de 2006*. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e

Complementares (PNPIC) no Sistema único de Saúde. 2006. Diário Oficial da União; 4 maio 2006. Seção 1, p. 20-5

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria no. 2761, de 19 de novembro de 2013*. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Diário Oficial da União, no. 255, p. 62, 20 de novembro de 2013.

FIORI, Ernani. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p.9-21. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HECK, Selvino; PONTUAL, Pedro. *Pé dentro, pé fora: a experiência brasileira*. Revista La Piragua, Lima: CEAAL. n° 37, Agosto de 2012. pp. 90-99

268

OLIVEIRA, Rosely Magalhães de. *Pistas para entender a crise na relação entre técnicos e classes populares: uma conversa com Victor V. Valla*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, Aug. 2003

VALLA, Victor V.. *Construção desigual do conhecimento e o controle social dos serviços públicos de educação e saúde*. In VALLA, Victor V.; STOTZ, Eduardo N. – *Participação popular, educação e saúde: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. 93-104

DA INDIGNAÇÃO AO ENCANTAMENTO: OS PORQUÊS DA ESCRAVIDÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR

BARREIRO, Júlio. *Educação Popular e Conscientização*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BOAS, F. *Raça e Progresso [1931]*. In: CASTRO, C. (Org.). Franz

Boas. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, p. 67-86.

CORREA, Guilherme. *Do livro de receitas: como produzir um homem*. In: PASSETTI, E. (org). *Kafka-Foucault: sem medos*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004, p.45-54.

DARWIN, Charles. *A descendência do homem e a seleção sexual*. Rio de Janeiro: Marisa, 1993.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. *Método para uma Filosofia da Libertação*. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *O encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

269

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INFOPEDIA. *Enciclopédia e Dicionários* Porto Editora. Franz Boas. Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: < [http://www.infopedia.pt/\\$franz-boas](http://www.infopedia.pt/$franz-boas)>. Acesso em 25 abr. 2012.

MORGAN, Lewis Henry. *A sociedade antiga ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização [1877]*. In: CASTRO, C. *Evolucionismo cultural: Textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. *A história da escravidão*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2009.

PICCOLO, Fernanda Delvalhas. Resenha: *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Disponível em: < http://www.antropologia.com.br/res/res34_2.htm>. Acesso em 11 Nov. 2014.

TYLOR, E. B. *A Ciência da Cultura [1871]*. In: CASTRO, C. *Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, p. 69-99.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE O PERSONALISMO POLÍTICO E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

BERSTEIN, Serge. *A cultura política. Para uma história cultural*. RIOUX & SIRINELLI (org.). Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

270

BONAMUSA, Margarita; SEGURA, Renata; VILLAR, Rodrigo. *La sociedad civil y la redefinición de lo público*. Revista Colômbia Internacional, 34, Universidad de Los Andes, Abr./Junio de 1996, p. 26-33.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no Município - sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante e participação da pesquisa - um olhar entre os tempos e espaços a partir da América Latina. Pesquisa Participante - o saber da partilha*. Carlos Rodrigues Brandão e Danilo R. Streck. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006, p. 21- 54.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgação em 5 de outubro de 1988/organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira*. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada da educação para a educação? *Educação & Sociedade*, p. 423-460. vol. 25, n. 87, Campinas Mai./Ago. 2004. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>
Acessado em: 10/03/2013.

FREIRE, Paulo. *Educação pela cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

271

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática docente*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997c. Obtido em: <http://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-professora-sim-tia-nao-desbloqueado.pdf>. Acessado em: 03/04/2013.

GADOTTI, Moacir. *Fórum mundial da educação - pró-oposições para um outro mundo possível*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Participar porquê e para quê? Reflexões em torno dos efeitos da democracia local na equidade e na legitimidade dos eleitos*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 91, dezembro de 2010, p. 121-134.

LIMA, Licínio C. *Educação, sociedade & culturas - caminhando para uma cidadania multicultural*, n. 23, 2005, p. 71-90. Conferência inaugural. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical - Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

272

PONTUAL, Pedro. *Educação Popular e a democratização das estruturas políticas e espaços públicos. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005, p. 95-105.

ROMÃO, José Eustáquio. *Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). Tempos e andamentos nas políticas da educação: estudos iberosamericanos*. Organizador: Antônio Teodoro; Afonso C. Scocuglia... [et al.]. Brasília: Líber Editora, CYTED, 2008, p. 163-185.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democracia e participação - o caso do orçamento participativo de Porto Alegre*. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SINTOMER, Yves. *Saberes do cidadão e saberes políticos*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 91, dezembro de 2010, p. 135-153.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo R. *A Educação Popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006, p. 272-284. Obtido em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>>. Acessado em: 22/03/2013.

STRECK, Danilo R. *Educação Popular e Educação Básica: relações na prática e na pesquisa*. In: RAMOS, Flávia B.; PAVIANI, Neires M. S.; AZEVEDO, Tânia M. de (orgs). *A Pós-Graduação e Suas Interlocuções Com a Educação Básica: múltiplos olhares*. 01ed. Caxias do Sul/RS; São Leopoldo: Editora da Universidade de Caxias do Sul; Casa Leiria, 2012, p. 312-322.

273

TEODORO, António. *A educação em tempos de globalização neoliberal - os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educação Popular - metamorfoses veredas*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E FILOSÓFICAS SOBRE A REALIZAÇÃO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS, INSPIRADAS EM PAULO FREIRE

ARAÚJO, Renata Amaral; MAHFOUD, Miguel. *Memória Coletiva e Imagem Fotográfica: Elaboração Experiência em uma Tradicional Comunidade Rural*. Memorandum p.68-103, 2002. Disponível em: World Wide Web:<www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/araujo02.htm>Acesso em: 28/03/2011.

BAKHTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ.n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> Acesso em: 10/02/2011.

BORBA, Siomara, PORTUGAL, Adriana Doyle & SILVA Sérgio Rafael Barbos. *Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto*. Ciências e Cognição. v.13, n.1, p. 12-20, Mar, 2008. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/.../468> Acesso em: 12/03/2011.

BYNGTON, Carlos Amadeu B. *A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da Pedagogia Simbólica*. In: FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. 6. Ed. Campinas/ SP: Papyrus, 1995(43-73).

CARBONELL, Sonia Alvares. *Educação Estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo: Cortez, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007

COSTA, Maria Cristina Silva. *Intersubjetividade e Historicidade: Contribuições da Moderna Hermenêutica à Pesquisa Etnográfica*. Revista Latino-americana de Enfermagem, v.3, n. 10, p.372-82, maio-junho. 2002. Disponível em: <www.eerp.usp.br/rlaenf> Acesso em: 10/03/2011.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis - para uma sociologia do dilema Brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*. Cadernos de Pesquisa. n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>> Acesso em: 10/02/2011

DIEHL, Viviane. *Educação do Sensível: Modelando o barro e ressignificando o corpo*. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul. 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

275

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, Mistsi Pinheiro. *O cômputo das dificuldades*. Eccos Revista Científica, n. 25, p.181-194. Jan/Jun. 2011. Disponível em:<www.doaj.org/doi?func=fulltext&aid=1285444> Acesso em: 12/012/2012

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na Educação Infantil*. In: Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004

LUDWIG, M. P. *Para além da paisagem: a modernidade que ameaça submergir o lugar*. In: ROTHMAN, F. (Ed.), *Vidas alagadas: conflitos socioambientais, licenciamento e barragens*. Viçosa-MG: UFV, 2008. p. 235-253.

MARTINS, José de Souza Martins *A chegada do Estranho*. São Paulo. Editora Hucitex, 1993.

MATTEI, Jean-François. *A barbárie da Educação*. In: *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Editora UNESP. 2002(p.183-229)

MATOS, Olgária. *Democracia midiática e República cultural*. In: *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006 a p. (7-34)

MATOS, Olgária. *A Identidade: o estrangeiro em nós*. In: *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006 b (p 51-66).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/ Paulo Freire*. –. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Educação Básica de Jovens e Adultos: a trajetória da marginalidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFRJ, 1994.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004

RICCI, Rudá. *Comunidade*. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv>. Acesso em: 30 jan. 2010

SIMAN, Lana de Castro. *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *A chegada da “estranha”:* *Desafios político-epistêmicos da pesquisa com as camadas populares*. GT 06: Educação Popular. In: 32 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Anais. Caxambu, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/.../GT06-5808--Int.pdf> Acesso em: 12/05/2012.

VALLA, V. V. *Apoio social e saúde: buscando compreender a fala das classes populares*. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

277

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. *Pressupostos epistemológicos para se pensar o popular*. *Katálisis*.v.8.n.1. Jan/Jul. 2005. Disponível em:<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7100>.Acesso em: 12/06/2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*.3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia da Arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1999 (Original publicado em 1965)

RIOS, Terezinha Azeredo. *A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador*. *Psicol. rev.(Belo Horizonte)[online]*.n.19, v.12, p.80-86. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682006000100008&lng=pt&nrm=iso>

MOVIMENTOS EDUCACIONAIS QUE SE DIZEM “POPULARES”

BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de cultura popular: impactos na sociedade pernambucana*. Recife: Bagaço, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

CAVALCANTI, Paulo, 1915-. *O caso eu conto como o caso foi: da Coluna Prestes a queda de Arraes*. 3. ed. Recife: Ed. Guararapes, 1980.

DE KADT, Emanuel. *Católicos radicais no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

GODOY, Josina, M. L.; COELHO, Norma P. C. C. *Livro de leitura de adultos*. Recife: MCP, 1962. In: Movimento de cultura popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife: Fundação Educar, 1986.

GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1958-1963: João XXIII). *Carta encíclica Mater et Magistra: aos veneráveis irmãos, patriarcas, primazes, arcebispos, bispos e outros ordinários do lugar, em paz e comunhão com a sé apostólica, bem como a todo o clero e fiéis do orbe católico*. Roma, 1961. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater_po.html>. Acesso em: 20 nov. 2013.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1958-1963: João XXIII). *Carta encíclica Pacem in terris: a paz dos povos*. Roma, 1963. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_po.html>. Acesso em: 20 nov. 2013.

JACCOUD, Luciana de Barros.; Fundação Joaquim Nabuco. *Movimentos sociais e crise política em Pernambuco, 1955-1968*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão [et. al.]. 5. ed. 4. reimp. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010

LIMA, Maria do Socorro Abreu e. *Construindo o sindicalismo rural: lutas, partidos, projetos*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2010b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Viver é lutar*. 1963. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-2-cartilha-viver-lutar.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Decreto nº 39.287, de 1º de junho de 1956*. Dispõe sobre as medidas necessárias ao desenvolvimento econômico dos vales secos do Baixo Piranhas e Apodi, Estado do Rio Grande do Norte. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39287-1-junho-1956-331910-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

SILVA, Severino Vicente da. *Entre o Tibre e o Capibaribe: os limites da igreja progressista na Arquidiocese de Olinda e Recife*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. *Democracia sob Getúlio Vargas, dias tranquilos com Juscelino Kubitschek e um golpe militar: 1945-1964*. In: Uma história do Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOUZA, Claudia Moraes. *Pelas ondas do Rádio: cultura popular, camponeses e o Movimento de Educação de Base*. 2006. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11072007-100422/pt-br.php>>. Acesso em: 05 set. 2012.

TEODÓSIO, Bianor da Silva. *[Relatório do] Serviço de Assistência Itinerante*. Estado de Pernambuco. 18 nov. 1963.

280

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

DEPOIMENTOS ORAIS

CAVALCANTI, Renato da Cunha. Renato da Cunha Cavalcanti: depoimento [set.2011]. Entrevistadores: A. Santos e A. Silva. Recife: PE, 2011. MP3. Entrevista concedida à pesquisa História da Educação Popular em Pernambuco.

CRESPO, Enes Paulo. Paulo Crespo (depoimento, 1978). Rio de Janeiro, CPDOC, 1990. 46 p. dat.

FARIAS, Iêda Luzia Brayner de. Iêda Luzia Brayner de Farias: depoimento [jul.2010]. Entrevistadores: C. Farias e A. Silva. Recife: PE, 2010. MP3. Entrevista concedida ao Programa Institucional de Iniciação Científica “A divergência ao ideário pedagógico de Paulo Freire, na década de 1970, no Recife”.

FERREIRA, Josefa Cristina. Josefa Cristina Ferreira: depoimento [jul.2012]. Entrevistador: A. M. Santos. Recife: PE, 2012. MP3. Entrevista concedida à pesquisa de Mestrado: Interiorização da Educação Popular em Pernambuco.

LINS, Rômulo Fernando de Aguiar. Rômulo Fernando de Aguiar Lins: depoimento [out. 1986]. Entrevistador: E. M. Fernandes. São Paulo: SP, 1986. Entrevista concedida ao CEHIBRA, Fundação Joaquim Nabuco.

MATTOS, Yara Lúcia Brayner. Yara Lúcia Brayner Mattos: depoimento [out. 1986]. Entrevistador: E. M. Fernandes. Recife: PE, 1986. Entrevista concedida ao CEHIBRA, Fundação Joaquim Nabuco.

281

PESSOA, Marliete. Marliete Pessoa: depoimento [fev.2014]. Entrevistador: A. M. Santos. Nazaré da Mata: PE, 2014. Celular. Entrevista concedida à pesquisa de Mestrado: Interiorização da Educação Popular em Pernambuco.

SILVEIRA, Pelópidas. Pelópidas Silveira (depoimento, 1978). Rio de Janeiro, CPDOC, 2005. 41 p. dat.

MATÉRIAS DE JORNAIS

AMENIZA a crise de abastecimento. *A Notícia*, Palmares, 30 maio 1962.

CONFEDERAÇÃO Católica. *A Defesa*, Caruaru, 07 dez. 1957.

D. HÉLDER Câmara pede verbas. *A Defesa*, Caruaru, 01 maio 1959.

D. HÉLDER para o Recife. *A Defesa*, Caruaru, 21 mar. 1964.

DEBILIDADE do Brasil está no analfabetismo, declarou ontem Arraes. *Jornal do Commercio*, Recife, 13 mar. 1962.

DOM Augusto esclarece eleitorado católico. *Vanguarda*, Caruaru, 05 ago. 1962.

ESCOLAS do MCP também no interior. *Diário de Pernambuco*, Recife, 23 mar. 1962.

II ENCONTRO dos Bispos do Nordeste em Natal. *A Defesa*, Caruaru, 13 jun. 1959.

II ENCONTRO dos Bispos em Natal. *A Defesa*, Caruaru, 06 jun. 1959.

MCP agora também em Palmares. *Jornal do Commercio*, Recife, 23 mar. 1962.

282

MCP planeja “rush” para alfabetizar o interior. *Última Hora*, Recife, 20 abr. 1963.

MEB alfabetizará 15 mil adultos nas 400 escolas instaladas em Pernambuco. *Diário de Pernambuco*, Recife, 13 fev. 1962.

MOVIMENTO de Educação de Base. *Vanguarda*, Caruaru 15 jul. 1962.

OITO equipes do MCP partem hoje para iniciar “rush” do crédito. *Última Hora*, Recife, 08 mar. 1963.

PADRE Melo no “Joaquim Nabuco”: -“Reforma agrária sem artigo 141”. *Última Hora*, Recife, 15 maio 1963.

PARA onde Celso Furtado leva o Brasil? *Última Hora*, Recife, 06 jan. 1963.

PLANO de reforma agrária da Igreja. *A Defesa*, Caruaru, 10 jan. 1959.

PROPAGANDA eleitoral. *Vanguarda*, Caruaru, 19 ago. 1962.

PROSSEGUE “rush” do crédito no interior. *Última Hora*, Recife, 12 mar. 1963.

PSD de Pernambuco vai tomar posição sobre reforma agrária. *Última Hora*, Recife, 14 maio 1963.

PSD homologa Aderbal: Antônio Carlos pode ser vice na chapa de Pelópidas. *Última Hora*, Recife, 29 jun. 1963.

A DINÂMICA DO SIGNIFICADO DE “EDUCAÇÃO POPULAR” NA AMÉRICA LATINA

BENÍTEZ, Lucas Ortiz. *Exhortos Y Rememoraciones*. Centro De Cooperación Regional Para La Educación De Adultos En América Latina Y El Caribe: México, 2004.

283

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006

_____. ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia Do Oprimido*. 23a Ed. Rio De Janeiro: Paz E Terra. 1987.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história. Vol I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

GAMBOA, Jonatan. *La Revolución Mexicana y sus políticas*

educativas In Universitarios Potosinos, Nueva época, Año 2, Número 8, diciembre, 2006, San Luis Potosí. <https://gamboajonatan.wordpress.com/2006/12/01/la-revolucion-mexicana-y-sus-politicas-educativas/> 24/01/2015

KASTELEIN, Bárbara. *Cuernavaca: la verdadera historia de su eterna primavera* In Revista Travesías, Nº 59. Noviembre, 2006. <http://www.revistatruvias.com/numero-59/fin-de-semana/cuernavaca-la-verdadera-historia-de-su-eterna-primavera.html> acessado em 10/03/2013.

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Temas de Educación*. LIMA: BIBLIOTECA AMAUTA, 10ª ed, 1986.

http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf 01/02/2015

284

MORAIS, Clodomir Santos. *Entrevista á Sérgio GUIMARÃES* In FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

RODRIGUEZ, Simón. *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.

SARMIENTO, Domingo. *Educación Popular* 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

VARELA, Pedro. *Prospecto* In *La Educación Popular: Revista Quincenal*, Montevideo: Comision Directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, Anol, Nº 1, 1869.

