



colecção  
PINAB

## ORGANIZADORES

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Daniela Gomes de Brito Carneiro

Adriana Maria Macêdo de Almeida Tôfoli

Ana Paula Espíndola Rodrigues

Islany Costa Alencar

# EXTENSÃO Caminhos em construção

Enunciados e fundamentos teóricos da Extensão Universitária  
orientada pela Educação Popular

P  
P  
U  
L  
A  
R

A Educação Popular vem se constituindo como um significativo componente inspirador para a formação e a pesquisa a partir de exercícios, processos, vivências e realizações aprimorados no seio da Extensão Universitária, por meio da Extensão Popular. Com essa obra, propomos compartilhar caminhos e reflexões da interface entre Educação Popular, Extensão Universitária, Pesquisa e Formação Profissional, particularmente aqueles tecidos em experiências e reflexões de sujeitos participantes de projetos, programas e iniciativas em Extensão Popular da Universidade Federal da Paraíba, dentre elas o Programa de Extensão "PINAB - Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica", vinculado ao Departamento de Nutrição e ao Departamento de Promoção da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual conta com fomento do Programa de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT) da Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação. Alguns de seus organizadores e autores de capítulos são também membros do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), do Grupo de Pesquisa em Educação Popular em Saúde, o Grupo de Pesquisa Inéditos Viáveis em Educação Popular e o Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.



Editora do  
CCTA

# **EXTENSÃO POPULAR** **caminhos em construção**

Enunciados e fundamentos teóricos da  
Extensão Universitária orientada pela Educação Popular

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



Diretor do CCTA  
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES  
Vice-Diretor  
ELI-ERI LUIZ DE MOURA

Conselho Editorial  
CARLOS JOSÉ CARTAXO  
GABRIEL BECHARA FILHO  
HILDEBERTO BARBOSA DE ARAÚJO  
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES  
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE  
Editor  
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES  
Secretário do Conselho Editorial  
PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração  
Coordenador  
PEDRO NUNES FILHO

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E96 Extensão popular: caminhos em construção / Pedro José Santos Carneiro Cruz...[et al.], organizadores.- João Pessoa-  
-PB: Editora CCTA, 2017.  
242p.

ISBN: 978-85-67818-83-2

1. Educação popular. 2. Extensão popular. 3. Universidade popular. 4. Ações educativas. I. Cruz, Pedro José Santos Carneiro.

CDU: 37.018.8



# **EXTENSÃO POPULAR** **caminhos em construção**

Enunciados e fundamentos teóricos da Extensão  
Universitária orientada pela Educação Popular

Pedro José Santos Carneiro Cruz  
Daniela Gomes de Brito Carneiro  
Adriana Maria Macêdo de Almeida Tófoli  
Ana Paula Maia Espíndola Rodrigues  
Islany Costa Alencar  
(Organizadores)



*Esse livro foi construído com base em experiências e reflexões de sujeitos participantes de projetos, programas e iniciativas em Extensão Popular, dentre elas o Programa de Extensão “PINAB - Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica”, vinculado ao Departamento de Nutrição e ao Departamento de Promoção da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual conta com fomento do Programa de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT) da Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação.*

*Alguns de seus organizadores e autores de capítulos são também membros do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e do Grupo de Pesquisa em Educação Popular em Saúde.*

*Este livro está também sendo publicado com apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS - Vivências de Extensão e Educação Popular em Saúde no SUS, o qual faz parte da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS) e tem o apoio do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES).*

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

*Ao apoiar essa publicação, o Projeto VEPOP-SUS espera que ela possa contribuir para a formação de novos perfis profissionais pautados na Educação Popular e fomentar novas atividades e pesquisas relacionadas à Extensão Popular em Saúde.*



## SUMÁRIO

### Para iniciar o diálogo

<b>Prefácio: Caminhos que precisamos trilhar, se pensamos uma Extensão Popular</b>	11
VERA LÚCIA DE AZEVEDO DANTAS	

<b>Apresentação</b>	13
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ	
ADRIANA MARIA MACÊDO DE ALMEIDA TÓFOLI	
DANIELA GOMES DE BRITO CARNEIRO	
ANA PAULA MAIA ESPÍNDOLA RODRIGUES	
ISLANY COSTA ALENCAR	

<b>Extensão Popular: situando a extensão universitária orientada pela Educação Popular</b>	19
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ	

### **Extensão Popular: princípios teóricos para orientar a caminhada**

<b>Educação Popular: uma perspectiva e um jeito de conduzir as ações educativas</b>	33
EYMARD MOURÃO VASCONCELOS	

<b>Amorosidade como dimensão da Educação Popular na Extensão: reflexões a partir da trajetória de um estudante</b>	41
LUCAS EMMANUEL DE CARVALHO	
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ	

<b>Universidade Popular: fundamentos, aprendizados e caminhos pela Extensão</b>	53
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ	

### **Extensão Popular: experiências e reflexões**

<b>Autonomia e extensão popular: estudo com base na percepção de extensionistas de uma experiência</b>	85
BRUNO OLIVEIRA DE BOTELHO	
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ	



**Educação Popular, Promoção da Saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional em comunidades: aspectos metodológicos de uma ação de Extensão Universitária** 107

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

DANIELA GOMES DE BRITO CARNEIRO

ADRIANA MARIA DE ALMEIDA MACÊDO TÓFOLI

ANA PAULA MAIA ESPÍNDOLA RODRIGUES

ISLANY COSTA ALENCAR

**Metodologia para Mobilização Coletiva e Individual (Met-MOCI): processos de pesquisa-ação em Extensão Popular** 125

EMMANUEL FERNANDES FALCÃO

**Pesquisa em Extensão Popular: uma reflexão sobre o trabalho de Agentes Comunitários de Saúde em João Pessoa - Paraíba** 141

RENAN SOARES DE ARAÚJO

ALINE DA SILVA ALVES

LUCIANA MARIA PEREIRA DE SOUSA

MARINA GOMES FAGUNDES

ISLANY COSTA ALENCAR

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

**Projeto de Extensão PalhaSUS: o palhaço cuidador desenvolvendo a prática da Educação Popular** 159

ALDENILDO ARAUJO DE MORAES FERNANDES COSTEIRA

JANINE AZEVEDO DO NASCIMENTO

JOSÉ ANTONIO GONÇALVES MATIAS

LUCAS EMMANUEL DE CARVALHO

**Extensão Popular:  
diálogos com a pesquisa e a construção de conhecimentos**

**A experiência e seus significados na construção de conhecimentos em Pesquisa Social** 179

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

**Saberes da vida e a construção do conhecimento** 215

FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA CARDOSO CANANÉA

# Para iniciar o diálogo





**PREFÁCIO: CAMINHOS QUE PRECISAMOS TRILHAR, SE  
PENSAMOS UMA EXTENSÃO POPULAR**

VERA LÚCIA DE AZEVEDO DANTAS

Pensar a Educação Popular  
Como marco que orienta a formação  
Vai colocar como foco a questão  
Do papel dos movimentos sociais  
E pra quem está na Academia  
**É preciso chegar à comunidade**  
Aprender outros saberes e verdades  
Pra ciência poder se adiantar  
São caminhos que precisamos trilhar  
Se pensamos a Extensão Popular

Aqueles que trabalham na saúde  
Precisam estar além dos hospitais  
Pois, pra ser um cidadão sabendo mais,  
**É preciso saber na experiência**  
O saber que é da Academia  
Compartilhando com o saber popular  
**É necessário e também é ousadia**  
Que precisamos experimentar  
São caminhos que precisamos trilhar  
Se pensamos a Extensão Popular

O saber que é da experiência  
Nosso grande Paulo Freire já dizia:  
**É forjado no cotidiano**  
Pra enfrentar as questões do dia a dia  
**É também um saber coletivo**  
Onde muitos ensinam e aprendem  
Onde a gente aprende a ser mais gente  
Lutando pra realidade mudar  
São caminhos que precisamos trilhar  
Se pensamos a Extensão Popular

Por fim a Educação Popular  
 Se propõe a lutar contra a opressão  
 Pra que as pessoas sujeitos cidadãos  
 Possam aprender a dirigir os seus destinos  
 E assim quem está na Academia  
 Precisa ter um pouco mais de atenção  
 Com o caminho a trilhar na formação  
 Não querendo ser dono da verdade  
 Pois se a gente ouvir a comunidade  
 No que ela tem a nos ensinar  
 O ensino em muito vai mudar  
 Vai ficar mais alegre e criativo  
 São caminhos que precisamos trilhar  
 Se pensamos a Extensão Popular.

Aprendemos também com Paulo Freire  
 Que pra educar é preciso humanizar  
 Situando a prática educativa,  
 nos anseios da luta popular  
 Para sermos humanos, é preciso  
 Trabalhar com justiça e dignidade  
 Pensar em riscos e vulnerabilidades  
 Traçar caminhos rumo à emancipação  
 São caminhos que precisamos trilhar  
 Se pensamos a Extensão Popular.

Trabalhando em um território que é vivo  
 Precisamos saber dialogar  
 Interagir com o corpo, com a fala  
 E também com a cultura popular  
 Numa escuta sensível e afetiva  
 Aprendendo a aprender e ensinar  
 Novos vínculos vão se construindo  
 Tendo por base a solidariedade  
 São caminhos que precisamos trilhar  
 Se pensamos a Extensão Popular.



VERA LÚCIA DE AZEVEDO DANTAS tem graduação em Medicina e especialização em Saúde Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1982 e 1993), mestrado em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (2002) e doutora em Educação Pela Universidade Federal do Ceará (2009). Tem experiência na área de Saúde Coletiva e Saúde da Família, com ênfase em Educação Popular e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, educação permanente; saúde da família, cultura, arte, espiritualidade e teatro.

## APRESENTAÇÃO

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ  
ADRIANA MARIA MACÊDO DE ALMEIDA TÓFOLI  
DANIELA GOMES DE BRITO CARNEIRO  
ANA PAULA MAIA ESPÍNDOLA RODRIGUES  
ISLANY COSTA ALENCAR

**H**ISTORICAMENTE, COMO RESSALTA FANTIN (2000), a Educação Popular e sua atuação nos movimentos sociais no Brasil constituíram experiências de novas práticas sociais e práticas políticas. Nas últimas décadas, vêm se aprofundando e difundindo reflexões, estudos e pesquisas que demonstram o papel singular da Educação Popular na reorientação de práticas sociais e profissionais em diferentes campos da vida humana, como destacado no recente livro *Educação Popular – lugar de construção social coletiva* (STRECK, 2013) ou na obra *A saúde nas palavras e nos gestos – reflexões da rede de educação popular e saúde* (VASCONCELOS, 2001).

No campo dos movimentos sociais e suas interfaces com a Educação, estudos como o de Calado (2008), Batista (2004) e Caldart (2000) ressaltam a relevância da Educação Popular na construção de elementos pedagógicos no seio dos movimentos sociais, constituindo aprendizagens para novas sociabilidades e, por conseguinte, novas práticas sociais.

Além destas produções, merecem ser ressaltados trabalhos dissertativos e doutorais no âmbito da pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde se evidenciaram possibilidades teóricas e práticas de se pensar questões a partir da Educação Popular, tais como: a atuação da Fisioterapia na comunidade (RIBEIRO, 2001); a atenção à saúde pela valorização das redes sociais (RIBEIRO, 2007); a prática médica e suas possibilidades pela Estratégia Saúde da Família (ARAÚJO, 2007); a ética no cuidado em saúde e na formação universitária (BATISTA, 2012); e a atuação da Psicologia Humanista na Atenção Primária à Saúde (SILVA, 2013); a Educação Popular na promoção da saúde do idoso no contexto comunitário (LIRA, 2014); a Extensão orientada pela Educação Popular como elemento impulsionador de processos emancipatórios em contextos de exclusão social (FALCÃO, 2014).

Como se pode observar, em grande monta, a Educação Popular vem se constituindo como um significativo componente inspirador para a formação e a pesquisa a partir de exercícios, processos, vivências e realizações aprimorados em vários campos, dentre eles a Extensão Universitária, por meio da *Extensão Popular*.

No contexto dominante de afastamento das realizações educacionais da universidade da realidade social circundante e de seu tímido ou inexistente comprometimento com o sofrimento das camadas mais excluídas da população, a Extensão Popular tem significado – em todo o país – uma oportunidade concreta de resistência e criatividade, apontando novos e promissores rumos para a formação e seu compromisso com as lutas populares. Através dela, muitos atores sociais encontraram abrigo para o desvelamento de ações marcadas pelo encontro transformador do saber científico com o saber popular (CRUZ, 2011).

Sendo assim, a Educação Popular detém um significado peculiar para guiar as ações de Extensão Universitária. Mas também cabe ponderar que essa perspectiva educacional expressa um olhar epistemológico diferente para a pesquisa e para a formação universitária. Nesses termos, percebemos ser a Educação Popular inspiração teórica e prática capaz de oportunizar o desenvolvimento de iniciativas investigativas e de formação com postura ética comprometida com dimensões críticas, sociais e políticas na compreensão do papel da ciência em comunidades populares e da intervenção social e profissional junto aos grupos excluídos.

No campo da Extensão, a Educação Popular não significa uma área específica a mais ou um setor em especial da educação como um todo. Implica uma abordagem diferente de pensar, conduzir e organizar as ações e práticas sociais. Compreende uma série de experiências onde os saberes populares e tradicionais são valorizados e constituem a base das ações extensionistas. Para tanto, o diálogo de saberes e a análise crítica da realidade compõem pré-requisitos básicos na construção de intervenções realizadas preponderantemente de modo coletivo e orientadas a partir dos interesses e anseios dos setores populares. Seu objetivo primordial é a mudança, por meio de ações coletivas e participativas para a transformação das condições objetivas de desconforto, dor e opressão que incomodam estes grupos e lhes alienam as possibilidades de realização de cidadania (CRUZ, 2011).

As atividades de Extensão Popular são desenvolvidas com base na metodologia sistematizada por Paulo Freire, a qual representa um modo participativo de pensar a educação, articulado veementemente com uma perspectiva política emancipatória, onde os educandos deixam de ser meros recipientes e se tornam investigadores críticos da sua realidade. Tendo, o educador, papel de proporcionar aos educandos a superação da consciência ingênua, em favor de uma consciência crítica (FREIRE, 1996; 1984).

A Extensão Popular tem como perspectiva a conscientização e a emancipação social, cultural e política das classes menos favorecidas, priorizando a mudança de uma realidade opressora na busca por uma transformação social

(FREIRE, 1996). Ganha sentido por permitir aos estudantes a possibilidade de ampliar sua percepção dos problemas, e também sua capacidade de resolvê-los, estes passam a vivenciar e compreender sob uma perspectiva mais ampla a dimensão que possuem os problemas existentes na comunidade com suas dificuldades, lutas e desafios (OLIVEIRA; ALMEIDA; CRUZ, 2005). Conforme destaca Cruz (2011), há uma pedagogia na Extensão Popular que permite trabalhar as perplexidades estudantis nas primeiras inserções na comunidade como sementes de mudança no sentir, pensar e agir dos estudantes (CRUZ, 2010).

Com essa obra, propomos compartilhar caminhos e reflexões da interface entre Educação Popular, Extensão Universitária, Pesquisa e Formação Profissional, particularmente a partir de algumas experiências na UFPB, dentre as quais sobressaíram aquelas aonde vimos, enquanto organizadores, atuando de maneira ativa nos últimos anos, quais sejam: o Programa de Extensão *Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB)*<sup>1</sup>, o Grupo de Pesquisa *Inéditos Viáveis em Educação Popular*, o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular<sup>2</sup> (EXTELAR) e o Grupo de Pesquisa *Educação Popular em Saúde*, todos ancorados na UFPB.

Esperamos contribuir com a continuidade dos movimentos de aprimoramento e qualificação das atividades de Extensão Popular, de modo que possam, paulatinamente e de acordo com as diferentes realidades onde são promovidas suas diversas experiências em nível nacional, mergulhar em processos de autocrítica e problematização. Assim, investindo em uma análise com vistas a vislumbrar caminhos pelos quais consigam ir além da própria Extensão, de modo a incorporar, em seu cotidiano, também, ações de Pesquisa e as intervenções formativas, configurando – passo a passo – outra universidade possível. Uma universidade *popular*, na qual a Extensão seja o ponto de partida de todas as ações e movimentos acadêmicos, a partir do qual se vislumbrem problemas para a Pesquisa, a qual possa construir conhecimentos que irão, conseqüentemente, alimentar temas para o Ensino.

Uma universidade que, como fundamenta Melo Neto (2012), não seja *popular* apenas pelo público participante, mas pela perspectiva ético-política e pela integração (efetiva, compromissada e socialmente útil) de Extensão, Pesquisa e Ensino.

## Referências

ARAÚJO, L. M. **Da prática médica à práxis médica: possibilidades pela Estratégia Saúde da Família**. 2007. 292f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

---

1 Conheça mais em [www.projetopinab.blogspot.com](http://www.projetopinab.blogspot.com)

2 Conheça mais em [www.prac.ufpb.br/copac/extelar](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar)



BATISTA, M. S. X. Movimentos sociais e educação: construindo novas sociabilidades e cidadania. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, n. 8, 2004, Coimbra. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra. 2004.

BATISTA, P. S. S. Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular. 2012. 196f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CALADO, A. J. F. Do consenso ideológico ao dissenso alternativo: movimentos sociais por uma nova sociedade. In: GONÇALVES, M. A.; FÁTIMA, G. M. (Org.). **Outros Olhares – Debates contemporâneos**. Belo Horizonte: Ditathi, 2008.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: a reinvenção da universidade. 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: UFPB, 2011.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão Universitária Popular como lugar resignificador da Atenção Primária em Saúde. In: MANO, M. A. M.; PRADO, E. V. (Org.). **Vivências de Educação Popular na atenção primária a saúde: a realidade e a utopia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FALCÃO, E. F. **Extensão popular: caminhos para a emancipação**. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FANTIN, M. Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. In: UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina. **Caderno de debate Educação popular e saúde: diálogos com a vida**. Florianópolis: 2000.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIRA, G. A. **Educação popular na promoção da saúde do idoso no contexto comunitário**. 2014. 135f. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

MELO NETO, J. F. **Universidade popular**. João Pessoa: UFPB, 2012.

OLIVEIRA, A. M. B.; ALMEIDA, A. B.; CRUZ, P. J. S. C. A pedagogia dialógica na prática da extensão universitária. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, n. 5, 2005, Recife. **Resumos do V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife. Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2005.

RIBEIRO, K. S. Q. **Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais nas práticas de Educação Popular em Saúde**. 2007. 226f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

RIBEIRO, K. S. Q. **Fisioterapia na comunidade: buscando caminhos na atenção primária à saúde a partir de um projeto de extensão universitária**. 2001. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SILVA, M. O. **Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde**. 2013. 236f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VASCONCELOS, E. M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.



PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ é professor Adjunto do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (2015), linha Educação Popular, da UFPB. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular - EXTELAR (CNPq/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Inéditos Viáveis em Educação Popular - GIV, sendo ainda membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde (CNPq/UFPB). É membro associado da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), onde é membro do Grupo de Trabalho (GT) de Educação Popular em Saúde. Graduado em Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba (2007) e Mestre em Educação (2010), linha Educação Popular, pela UFPB. Trabalha na Coordenação do Programa de Extensão “Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”; do DPS/CCM e DN/CCS da UFPB.

ADRIANA MARIA MACÊDO DE ALMEIDA TÓFOLI é nutricionista, graduada pela Universidade Federal da Paraíba. Com experiência na área de Nutrição, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nas seguintes áreas: Educação Popular, Políticas e Programas Institucionais, Segurança Alimentar e Nutricional, Atenção à Saúde Infantil, Educação Nutricional e Promoção da Saúde. Apoio Técnico da Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba. Apoio pedagógico do Programa de Extensão “Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”.

DANIELA GOMES DE BRITO CARNEIRO é profissional de Saúde com ênfase em Atenção Básica e Educação Popular em Saúde (EPS). Possui Graduação em Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2009) e Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB na Linha de Pesquisa em Educação Popular. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Emocionalidade do PPGE/UFPB/CNPq. Apoio pedagógico do Programa de Extensão “Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”.

ANA PAULA MAIA ESPÍNDOLA RODRIGUES é graduanda de Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus Universitário de João Pessoa; Monitora da disciplina de Saúde Coletiva do Departamento de Nutrição; Extensionista do Programa de Extensão “Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”; Integrante do Grupo de Pesquisa Inéditos Viáveis em Educação Popular. Tem experiência na área de Extensão Universitária com ênfase em Educação Popular, atuando com os temas da Segurança Alimentar e Nutricional e Promoção da Saúde em comunidades.

ISLANY COSTA ALENCAR é nutricionista, graduada pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2013). Especialista em Saúde da Família com ênfase na implantação das linhas de cuidado, pela UFPB/CEFOR/SES-PB (2014). Mestrado em Educação (em andamento) pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFPB na Linha de Pesquisa em Educação Popular. Tem experiência na área de Nutrição, com ênfase em Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Permanente, Educação Popular, Educação Popular em Saúde, Extensão Popular, Trabalho interdisciplinar, Políticas e Programas Institucionais, Segurança Alimentar e Nutricional, Educação Nutricional e Promoção da Saúde. Membro da coordenação nacional da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Emocionalidade do PPGE/UFPB/CNPq.

## EXTENSÃO POPULAR: SITUANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ORIENTADA PELA EDUCAÇÃO POPULAR <sup>1,2</sup>

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

**A** UNIVERSIDADE É PERMEADA, nos dias de hoje, por modelos educacionais autoritários, perpassados por crescentes ameaças liberais, pela ênfase na formação para a atuação no mercado capitalista, bem como pela tendência sistemática de uma formação universitária voltada para a lapidação de profissionais com perfil individualista, pois descompromissado e não solidário para com as opressões, desumanizações, dores e situações de exclusão social com as quais ainda convive a maioria das pessoas em todo o mundo.

Nesse cenário, diferentes iniciativas e movimentos vêm revelando uma consistente resistência ao modelo hegemônico. Dentre elas, a Extensão Popular se destaca por desvelar, em seu processo de construção, uma integração profunda entre ensino, pesquisa, extensão e movimento social,

---

1 Esse texto foi originalmente publicado como introdução aos Anais da 4ª Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular, da qual fui um dos organizadores. Sua inclusão nessa obra pretende tanto colocar essas palavras à disposição de mais leitores e leitoras, de modo a propiciar um debate ainda mais amplo e em escala nacional, como também para fazer uma necessária introdução conceitual, teórica e metodológica ao conceito de **Extensão Popular**, ainda novo ou mesmo pouco conhecido em muitos recantos do país.

2 Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular (4 : 2015: João Pessoa, PB). Anais da 4ª Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular, de 16 a 18 de dezembro de 2015 / Pedro José Santos Carneiro Cruz, Eymard Mourão Vasconcelos, José Francisco de Melo Neto, organizadores.-- João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 433p. ISBN: 978-852371090-3.

configurando uma série de práticas que não se aquietam em somente *fazer*, pois – fundamentalmente – constituem-se como experiências onde há questionamento, indagação, registro, memória, sistematização, diálogo de saberes da vida – seja populares, sejam científico. Há, portanto, a **pesquisa** como construção de conhecimentos: a experiência refletida. Tal reflexão gera conteúdos, temáticas, aprendizagens, constatações. Há, aí, portanto, o ensino. Finalmente, todo o esse processo é entrelaçado não apenas por uma prática que pesquisa, uma pesquisa que pratica ou uma prática que ensina. É, essencialmente, pautado por uma visão de mundo, a qual expressa uma cristalina intencionalidade política, a partir da qual nem a Extensão Popular, nem seus sujeitos construtores, irão se conformar com as injustiças desumanizantes da realidade social. Há, ainda, dessa maneira, uma dimensão da Extensão Popular como movimento social, eminentemente comprometido com o horizonte de uma sociedade justa, democrática, culturalmente diversa, solidária e amorosa, numa ação promotora da alteridade e da emancipação.

No campo acadêmico, o desenvolvimento de experiências, projetos e programas de Extensão Universitária orientados pela Educação Popular, a EXTENSÃO POPULAR, vem cultivando, nas várias áreas do conhecimento e inserção social, uma perspectiva diferente e inovadora de interação Universidade/Sociedade. A Extensão Popular dá sentido e direcionamento a uma cultura universitária onde os esforços empreendidos por comunitários, estudantes, técnicos e professores concretizam-se em metodologias capazes de promover o apoio acadêmico aos esforços das classes populares na luta cotidiana pela conquista plena da cidadania, na realização de seus direitos.

Seja na área da educação, da cultura, da saúde, dos direitos humanos ou da tecnologia, a Extensão Popular conforma ações com base em aspectos teóricos, filosóficos e metodológicos direcionados ao enfrentamento da exclusão social, visando a transformação das condições sociais e econômicas que incomodam e oprimem os setores mais desfavorecidos de nossa população.

No seio destes empreendimentos, é cotidianamente alimentado um acervo cultural vivo, vibrante e ativo, expressado por conhecimentos, tecnologias, práticas e saberes úteis à construção de possibilidades de ação social participativa no âmbito acadêmico.

Assim, com base nas experiências de Extensão Popular, tem sido possível re-significar as perspectivas da Extensão Universitária. A atividade de extensão é orientada pelo diálogo entre comunidade e universidade, na compartilhamento de conhecimentos buscadores da transformação social,

cristalizada em utopias como direitos iguais para todos, emancipação humana, social e material.

A Extensão Popular perfaz um campo teórico-prático, como uma teoria do trabalho social universitário, uma proposta alçada numa epistemologia da extensão universitária, possuidora de princípios éticos, teóricos e metodológicos. Todavia, mesmo consistindo numa metodologia de inserção universitária na realidade concreta das classes populares, a vivência em comunidades se mantém aberta e se desenvolve de acordo com a diversidade social, cultural e criativa dos contextos onde é realizada. Por isso mesmo, não existe “receita de bolo” para a extensão popular. Quando nos referirmos à extensão popular, não estaremos falando de algo único e homogêneo, mas da expressão de uma diversidade de possibilidades pedagógicas, educativas e culturais de se vivenciar a extensão, balizados (agora sim) por pressupostos e intencionalidades comuns.

### **Princípios e aspectos conceituais**

Para Melo Neto (2004, p.62), a Extensão é um trabalho social e útil, com a intencionalidade de articular o ensino e a pesquisa para a atuação frente aos desafios e contradições da realidade social. Para este autor, “o produto deste trabalho passe a pertencer tanto às equipes dos projetos de extensão, na universidade, quanto a própria comunidade ou aos grupos comunitários, para aplicação na organização de seus movimentos”.

Nessa direção, **podemos compreender a Extensão Popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico pautado por um processo de construção participativa e compartilhada, com a intencionalidade de articular tanto o ensino como a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos de adversidade, para a superação de problemas sociais, de maneira compromissada com a mudança e o enfrentamento à exclusão social e à desumanização.** Seu desenvolvimento pressupõe, necessariamente, um radical objetivo de transformação das condições objetivas e subjetivas de dor, opressão, incômodo, injustiça e autoritarismo, estando assim direcionada sistematicamente para a promoção da emancipação social, humana e política, de maneira integrada com o cuidado com o outro e o respeito à alteridade e à diversidade. Tem um ponto de partida fundante: a realidade social e sua concretude, inclusive as formas conforme tal realidade é sentida e vivenciada por seus sujeitos.

Essa perspectiva de Extensão implica um jeito diferente de pensar, conduzir e organizar as ações extensionistas, a partir do referencial ético,

teórico e metodológico da Educação Popular, o qual implica, para Calado (2008, p.230/231),

um processo formativo, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia, em permanente construção, de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas, posturas correspondentes a esse mesmo horizonte.

Desta forma, a Extensão Popular compreende uma série de experiências onde os saberes populares e tradicionais são valorizados e constituem a base das ações extensionistas. Para tanto, o diálogo de saberes e a análise crítica da realidade compõem pré-requisitos básicos, na construção de intervenções realizadas preponderantemente de modo coletivo e orientadas a partir dos interesses e anseios dos setores populares. Seu objetivo primordial é a mudança, por meio de ações coletivas e participativas para a transformação das condições objetivas de desconforto, dor e opressão que incomodam estes grupos e lhes alienam as possibilidades de realização de cidadania (CRUZ, 2011).

Participativa, essa extensão prima pelo diálogo entre sujeitos; está baseada nos saberes populares; orientada por anseios emancipatórios de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. É desenvolvida com a vivência contínua dos extensionistas com a comunidade, em suas ruas, associações, casas e famílias. Realiza-se através de estratégias como rodas de conversa, ações educativas, grupos focais, visitas domiciliares, participação em reuniões, ações de mobilização, entre outras.

Nas práticas de Extensão Popular, através do diálogo com os sujeitos das comunidades e o engajamento nas suas lutas cotidianas, diversos estudantes vêm percebendo os limites e inconsistências da relação autoritária com a população, bem como os limites do próprio saber científico-acadêmico. No lidar com os problemas em suas raízes, as palavras dos livros tomam corpo, calor, cor e cheiro de gente. Ganham significado. O aprendizado e a atuação acadêmica empenham-se na promoção da vida.

Extensão Popular é também um processo educativo, orientando não por qualquer perspectiva, mas por aquelas correntes educacionais nordestadas pela categoria do popular, que se cristalizam na Educação Popular. Esse jeito de conduzir o trabalho educativo confere uma dimensão marcante para a Extensão Popular, pois interage de maneira radical sobre seus sujeitos, significando não apenas uma metodologia de trabalho social, de

como conduzir, mas indo além e se concretizando num jeito de estar no mundo, de viver as relações humanas e sociais. Constitui um verdadeiro arcabouço ético-político-social (CRUZ, 2011).

Mas que jeito seria este? É o jeito da Educação Popular. Vamos retomar agora alguns aspectos fundantes desta educação.

Melo Neto (1999) nos dá algumas pistas sobre como a Educação Popular inspira e orienta as ações sociais, destacando alguns elementos importantes inerentes a esta vertente educativa e ética. Afirma que ela pressupõe: a crença no homem, nas expectativas de mudança para um sistema social mais justo, espaços abertos, compartilhados por todos, sem barreiras de classes; a dimensão da resistência e a superação da alienação das pessoas; a participação popular, a organização popular, a crença e o estímulo na construção da força do povo. É também um princípio ético organizativo e uma prática moral que promova a cidadania; processos que envolvam o entendimento e a assimilação da realidade individual e coletiva e a capacitação para a ação, através da reflexão conjunta sobre as condições de vida e as ações programadas; uma oportunidade de cada um rever-se a partir do compromisso com grupos populares. Educação popular como uma oportunidade de ultrapassar o conceito de conscientização e de valorização da cultura popular para assumir a noção de conflito, o que implica tensões permanentes, numa prática educativa radical, que se coloca em relação com outros processos sociais, de construção de uma nova cultura e de um projeto de sociedade, de formação da identidade de classe e de construção de cidadania.

Educação Popular é um sistema educativo, caracterizado por um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionados entre si, ordenados segundo princípios e experiências (MELO NETO, 1999). É um trabalho pedagógico voltado a construção de uma sociedade cujo poder esteja sendo encaminhado para as mãos dos responsáveis pela produção social – os trabalhadores (FLEURI, 1989). Constitui-se como o conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares em suas lutas pela existência, pela vida em condições mais dignas. Muitas vezes, configura-se como uma estratégia de persistência destes setores, a qual vai se direcionando pela construção de hegemonia e de sua resistência à exploração e à dominação capitalista.

Portanto, quando falamos de Extensão Popular, não se defende uma concorrência desta com a Extensão em biologia, engenharia, ecologia, cultura, artes, nem em saúde. Falar de Extensão Popular é falar de um referencial diferente de extensão – identificado com a busca por um referencial humano, democrático e justo nas relações educativas, independente do espaço no



qual estas se deem. Falar de Extensão Popular é falar de reflexão crítica sobre as práticas sociais, inclusive sobre nós mesmos. Portanto, estamos nos referindo a uma crítica profunda ao modo dominante como a Extensão vem sendo realizada. E, para além da crítica, já apontamos uma possibilidade, que toma corpo noutro tipo de extensão, a Extensão Popular.

Vivenciá-la é concretizar outro tipo de inserção universitária na vida em sociedade, que caminha na construção de uma organização social mais justa, humana e democrática. Recomenda lutar pela emancipação das classes e dos grupos desfavorecidos de nossa sociedade.

Assim, inspirada na categoria teórica da Educação Popular, essa Extensão exige fé nas pessoas. Fé no seu poder de fazer e refazer. Na sua vocação de ser mais, a qual não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todas as pessoas. Para Freire (2005), a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, e existe antes mesmo de que ele se instale. (FREIRE, 2005).

Mas exige também luta e conscientização política. Ainda de acordo com Freire (1984), não há humanização, assim como não há libertação, sem transformação da sociedade de classes, na qual que a humanização é inviável (FREIRE, 1984).

A Educação Popular é a orientação ética e política dessa luta. Uma pedagogia do oprimido, como fundamentou Freire: “tem de ser forjada com ele 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 de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (FREIRE, 2005).

Desse modo, reforçamos: fazer Extensão Popular é propor a mudança da sociedade e das relações educativas nela presentes. É não apenas pensar, mas fazer diferente. E lutar contra todo tipo de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, exploração e desumanização.

O corpo teórico e metodológico da Educação Popular prevê bases pedagógicas que pressupõem a formação de cidadãos com consciência crítica, ativa e reflexiva; portanto, questionadora. Gente questionadora para o desenvolvimento de uma ciência humana, social e ambientalmente edificante.

A Extensão Popular nasce a partir de movimentos contra-hegemônicos, de quem se espanta e se indigna não apenas com a imaginação da Universidade/Sociedade como seria ou como foi, mas principalmente com a constatação do que é hoje e como será seu futuro caso seus sujeitos não criem saídas para a superação de suas ideologias dominantes. Conforme destaca Vasconcelos (2008, p.11),

a extensão universitária é o espaço acadêmico mais flexível, que permite o novo e o emergente acontecerem. Permite que movimentos sociais, ainda balbuciando propostas e práticas pouco consolidadas, se organizem em pequenos projetos. É espaço de experimentação e consolidação de novas formas de atuação acadêmica.

A efetivação de ações educativas pautadas por princípios éticos definidos, com reforço ao coletivo e com preocupações voltadas às maiorias sociais, será conduzida no sentido de garantir que alternativas sejam possíveis, inibindo modelos de produção que só mantenham ou fortaleçam os mecanismos de exclusão (MELO NETO, 2006).

### **Alguns caminhos na formação de subjetividades inconformistas**

Geralmente, observa-se que os estudantes são estimulados a participar ativamente do cotidiano das classes populares, inserindo-se em diversas frentes. Em muitas experiências, a participação estudantil se verifica primeiramente através das visitas domiciliares ou de estágios de vivência, onde os educandos passam a conviver com a comunidade, suas realidades, contradições. Não há trabalhos pré-estabelecidos a fazer, ou normas a seguir, nem metas a cumprir. O principal objetivo é a observação curiosa, atenciosa e crítica; a postura de aprendiz, diante da diversidade de sabedorias presentes no cotidiano popular. Escutar o povo, viver sua realidade, e deixar que as ações sejam demandas deste diálogo.

A partir de então, em muitas experiências, esta vivência inicial segue com o engajamento estudantil nas ações sociais existentes nas comunidades; ou mesmo pelo estímulo a criação de ações comunitárias que incentivem a participação política e o cultivo ao espírito de cidadania no local. São grupos educativos, cooperativas, campanhas de mobilização, feiras de saúde e cidadania, programas de assistência social permanente, consultoria ou mesmo assessoria para organização popular.

Como ressalta Boaventura de Sousa Santos, segundo Oliveira (2006), re-definir as possibilidades de atuação e inserção política no mundo requer re-significar a forma como atuamos no mundo através do campo de nossa subjetividade, espelhada em como incorporamos saberes formais e cotidianos, bem como os valores e crenças com os quais entramos em contato. Para tanto, revela-se de fundamental importância considerar de forma prioritária a formação de subjetividades inconformistas que se engajem no mutirão de construção de outro mundo possível. Para Santos

(1996, p.17), isto exige imaginar e delinear um projeto educativo emancipatório, cuja aprendizagem se dê com conhecimentos conflitantes com o objetivo de “produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais (...), imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo”.

Acreditamos que a Extensão Popular está situada – hoje – como uma das principais alternativas de formação de subjetividades inconformistas no campo acadêmico. Ora, o envolvimento de estudantes com a complexidade da dinâmica social povoada de sofrimentos, opressões e muitas possibilidades de fascinante criação coletiva, pode despertar da alienação individualista e consumista difundida pela sociedade capitalista e que marca tão fortemente a juventude, conforme assinala Vasconcelos (2006).

Como vemos, se para Santos (1996, p.18), a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista, (...) assentando igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis, para Fleuri (2006), as experiências de Extensão Universitária em Educação Popular oportunizam mudanças muito significativas em várias dimensões, por exemplo: redescobre o significado de trabalho interdisciplinar, re-valoriza o comprometimento social e re-significa a espiritualidade. Ademais, reforça a constituição emergente de outro fazer científico. Fleuri (2006, p.233) afirma que o extensionista “descobre suas próprias ambivalências que, em interação com a complexidade do ser do outro, coloca múltiplos desafios, abre infinitas possibilidades e, sobretudo, exigem um salto de dimensão no seu modo de entender a prática científica”, social e cultural”.

Para Vasconcelos (2006), a inserção dos estudantes nos projetos de extensão orientados pela Educação Popular tem gerado uma atuação eficaz, no sentido de proporcionar seu envolvimento com a totalidade dos problemas familiares e sociais que encontram. Emocionam-se com o que vêem e, mobilizados por esta emoção, desdobram-se em pesquisas, conversas e articulações para enfrentar os problemas. Isso tem sido particularmente verdadeiro para aqueles estudantes dos períodos iniciais de curso. Muitos dos que se inserem no projeto no final de seus cursos já demonstram uma aplicação mais técnica da ciência, procurando por problemas concretos para trazer soluções técnicas eficazes, podando as possibilidades de escuta e construção compartilhada do conhecimento.

Vasconcelos (2006, p.284) afirma ser fundamental inserir precocemente o estudante “em convivência estreita com a dinâmica de vida da população, com suas lutas pela alegria e a realização plena de seus anseios profundos”. Coloca como um dos ponto-chave para essas experiências o

desenrolar de um vínculo entre a população e os extensionistas envolvidos, o qual orienta todas as ações porque não prescinde do compromisso. Para o autor supracitado (2006, p.300), “essa perspectiva de trabalho pedagógico vai além da interdisciplinaridade, pois não se restringe à integração de saberes das diferentes disciplinas científicas, na medida em que articula também os saberes e iniciativas populares presentes na comunidade”.

As ações de Extensão Popular desvelam realizações transgressoras da realidade acadêmica e social. Para Silveira (2008, p.23), ocorre “o desenvolvimento de autonomia solidária (...), (...) apropriação de tecnologias leves com criatividade, (...) valorização das subjetividades e do saber popular, aprofundamento da capacidade de escuta para uma atuação pactuada”.

### **Algumas considerações**

Como podemos perceber a partir destas considerações tecidas, estes empreendimentos têm viabilizado uma reorientação significativa no modo como se percebe e se pratica o trabalho social em diversas áreas do saber, destacadamente: a saúde, o direito, a educação, a tecnologia e a cultura. Assim, a Extensão Popular se posiciona não apenas como um jeito diferente de formar estudantes universitários ou numa perspectiva inovadora de incluir o saber popular na construção do conhecimento, mas – a partir de sua prática, num cair/levantar cotidiano – desvela elementos pedagógicos e indica aprendizados sobre como se pode atuar e desenvolver as diversas áreas do conhecimento.

De fato, a Extensão Popular vem constituindo há muitas décadas um espaço propício para a comunicação da universidade com a realidade social, seus problemas e desafios. Neste encontro, a Extensão se conforma como um cenário profícuo para que estudantes, técnicos e professores (preocupados com as desigualdades sociais e humanas) desenvolvam ações acadêmicas direcionadas a construção e aperfeiçoamento de conhecimentos e tecnologias para a conquista de uma vida com felicidade e dignidade para todas e todos.

Diante dos conhecimentos que compartilhamos e das reflexões que tecemos ao longo das páginas anteriores, poderíamos até elaborar o seguinte pensamento.

Na Universidade, pensar e fazer Extensão Popular significa: a) fazer do Ensino um exercício de leitura crítica, ativa e reflexiva do mundo e suas contradições. Um espaço em constante formação, que forma seres-humanos e lutadores nesta sociedade; b) fazer da Pesquisa um exercício da cria-

tividade e curiosidade dos acadêmicos na busca por melhor compreender os fenômenos naturais e sociais, objetivando a promoção humana, a justiça e a felicidade; c) a Extensão como lugar constante de ação e reflexão do Ensino e da Pesquisa, que convide a sociedade a participar ativamente da construção do conhecimento.

A Educação Popular luta pela emancipação dos homens, a qual envolve também suas condições de moradia, saúde, sobrevivência, cultura, afetividades, paixões e sentimentos, lazer e, principalmente, sua liberdade de ser e fazer mais. Por esse caminho, apoia-se todo o desenvolvimento de tecnologias que contemplem tais objetivos e provenham um desenvolvimento social igualitário e que traga felicidade. Não para alguns, mas para todos e todas.

### Referências

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

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: a reinvenção da universidade In: **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência / Eymard Mourão Vasconcelos, Pedro José Santos Carneiro Cruz, organizadores.- São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011. p.40-61.

FLEURI, R.M. **Educação Popular e Universidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1989. 386 p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.

MELO NETO, J.F. Educação popular: uma ontologia. In: José Francisco de Melo Neto; Afonso Celso Scocuglia. (Org.). **Educação Popular**: outros ca-

minhos. 2ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1999, v. 1, p. 31-75.

\_\_\_\_\_. **Extensão popular**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006. v.1. 97p.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 166 p.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C. (org.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SILVEIRA, J. L. G. C. (Org.) ; Costa, L. H. (Org.) **Liga de Saúde Coletiva - Extensão Popular em Busca da Integralidade**. 1. ed. Blumenau - SC: EDIFURB, 2008. v. 500. 128 p.

VASCONCELOS, E. M. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: VASCONCELOS, E.M.; FROTA, L.H.; SIMON, E. (Org.). **Perplexidade na universidade**, vivências nos cursos de saúde. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 265-308.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SILVEIRA, J. L. G. C. (Org.) ; Costa, L. H. (Org.) **Liga de Saúde Coletiva - Extensão Popular em Busca da Integralidade**. 1. ed. Blumenau - SC: EDIFURB, 2008.





**Extensão Popular:  
princípios teóricos para  
orientar a caminhada**







## EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PERSPECTIVA E UM JEITO DE CONDUZIR AS AÇÕES EDUCATIVAS

EYMARD MOURÃO VASCONCELOS

**E**ducação Popular (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.

### Como fazer Educação Popular?

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 encontrar algo seu que possa acrescentar. 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.

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 educador popular 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 do grupo. Entretanto, neste processo ocorrem muitas mudanças no que era inicialmente previsto e isto irrita trabalhadores sociais mais diretivos.

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**

Um elemento importante de sua metodologia é a problematização. O diálogo pedagógico é aprofundado pela estratégia de tornar a 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 avaliaram 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.

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 saúde.

Esta metodologia da problematização também cria problemas. Complica o que antes parecia mais simples, pois traz a tona outras dimensões e valoriza interesses e propostas que normalmente não são consideradas. Gera conflitos. 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.

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, pois é por demais perturbadora da lógica dominante.

### **Valorização de saberes e lógicas habitualmente desconsideradas**

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 que foram antes oprimidos e silenciados. É ainda uma postura de confiar mais na riqueza de projetos e posicionamento gerados por processos participativos do que em suas próprias crenças. 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.

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.

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. Precisam ser apoiados e valorizados. Além disto, 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. Contradição existe em todos os setores da vida social. 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.

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.



EYMARD MOURÃO VASCONCELOS possui graduação em Medicina (1975), mestrado em Educação (1986), doutorado em Medicina Tropical (1997), todos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pós-doutorado em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/FIOCRUZ). Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Mestrado Profissional em Saúde da Família FIOCRUZ/UFPB e na Coordenação de Educação Popular da Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFPB. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Educação Popular e Saúde Comunitária, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em saúde, educação popular, atenção primária à saúde, espiritualidade na saúde e extensão universitária. É o atual coordenador da Rede de Educação Popular e Saúde. Coordena ainda o Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.





# AMOROSIDADE COMO DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EXTENSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE UM ESTUDANTE

LUCAS EMMANUEL DE CARVALHO  
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

## Introdução

**N**O SEIO DE INICIATIVAS E TRABALHOS sociais em saúde orientados pela perspectiva ético-política da Educação Popular, diferentes abordagens vêm à tona cotidianamente, configurando novas práticas, distintos saberes e outras dimensões para o cuidado e para a promoção da saúde. Em certa medida, para além da dimensão prática, a Educação Popular inspira novos modos de compreender e de abordar os processos de saúde. Os obstáculos e questões enfrentadas geram também aprendizagens e conhecimentos sobre um novo *que-fazer* em saúde. Novos horizontes, traduzidos por novas possibilidades metodológicas. Novos jeitos de sentir, pensar e agir em saúde: os inéditos-viáveis.

Nessa direção, muitos têm sido os trabalhos acadêmicos dedicados à sistematização de experiências em Educação Popular. Em grande monta, os conhecimentos construídos nestes trabalhos têm permitido a explicitação teórico-metodológica de aspectos essenciais às práticas de Educação Popular nos vários espaços e frentes de ação, sobretudo demonstrando a potência desta perspectiva educacional como reorientadora de práticas sociais e profissionais.

Para tanto, uma das principais frentes de estudo e reflexão está no aprofundamento crítico-reflexivo de algumas categorias fundantes da Educação Popular enquanto perspectiva ético-política e pedagógica. Junto com isso, decorre a identificação de alguns limites e potencialidades no que tange à expressão prática destas categorias. Este processo tem permitido um debate importante em torno de categorias teórico-metodológicas singulares às experiências de Educação Popular, bem como na discussão de valores e princípios importantes na obra de algumas referências teóricas, especialmente Paulo Freire, que tenham sido pouco sistematizados pelos próprios autores.

Construído neste contexto, de forma articulada a este importante movimento, o presente artigo se dedicará à análise da categoria *amorosidade* no âmbito da Educação Popular, a partir de sua expressão nas vivências estudantis em uma experiência de Extensão Popular.

A expressão da amorosidade na Educação Popular, particularmente na Educação Popular em Saúde (EPS), tem sido observada em diversos textos e obras da área há muitos anos, figurando inclusive como um de seus princípios teórico-metodológicos. Contemplando dimensões filosóficas, éticas, políticas e metodológicas, a amorosidade busca estruturar e orientar a práxis da EPS, através da valorização do que há de humano no ser humano. Há, no entanto, poucas sistematizações de experiência e aprofundamentos teóricos que se debruçam especificamente sobre esta categoria no campo da saúde, bem como presente os caminhos e obstáculos de sua expressão prática. A literatura apresenta a expressão do termo e de alguns de seus cognatos de forma bastante recorrente, porém muitas vezes em contextos divergentes e com significados distintos ao campo semântico da EPS.

Diante do exposto, pretende-se nesse artigo apresentar algumas reflexões em consonância com o atual debate em torno desta categoria a partir da trajetória de um estudante que teve a oportunidade de vivenciar a Educação Popular por cinco anos em um Projeto de Extensão.

Em que pese reconhecermos os limites de um estudo com essas configurações, consideramos que as afirmações e reflexões contidas neste estudo configuram uma contribuição de sujeitos implicados em práticas de Educação Popular e Extensão Popular no sentido de incentivar o estudo e as reflexões sobre o tema, bem como a explicitação de caminhos para as práticas de saúde como um todo. Não pretendemos estabelecer uma posição conclusiva sobre o tema, nem tampouco apresentar uma possibilidade definitiva de compreender a categoria da *amorosidade*. Buscamos incitar novas indagações e, a partir delas, novos caminhos que aproximem as pessoas e incrementem a luta por uma sociedade mais saudável e amorosa.

## **Caminhos de construção da amorosidade na vida e na Extensão Popular: um relato pessoal**

Da mistura de dois paraibanos, Marimilda e Luiz, que se conheceram em Brasília, nasci na capital federal em janeiro de 1987. Fui criado e educado por minha mãe, junto ao meu irmão e minhas duas irmãs. Tive uma infância de pipas, peões e cachoeiras, marcada pela forte presença da música e das mais diversas formas de expressão artística e cultural, graças às influências de minha mãe, crítica de cinema e música de uma revista nacional e professora de línguas da Universidade de Brasília (UnB). Quando ela se aposentou, mudamo-nos para o nordeste, quando eu tinha 6 anos. Em João Pessoa, na Paraíba, firmei nova morada e passei os últimos anos de minha infância e toda minha adolescência.

Ao longo do meu ensino fundamental e médio estudei em uma instituição cristã que pregava os preceitos do cristianismo e que incluía em sua grade curricular disciplinas como Religião, Filosofia e Artes. Considerado uma criança bagunceira pelos diretores e alguns professores, não raro motivava visitas da minha mãe à escola para tomar ciência das minhas *artes*. Dotado de um espírito desportivo, destaquei-me em alguns esportes em que me propus aventurar, como futebol e natação. Apaixonado pelas aulas de Artes, Literatura e Matemática, detestava as aulas de Religião, Geografia e a necessidade de frequentar as aulas de Catequese. Integrei grupos de dança e teatro do colégio e sempre me voluntariava para qualquer ação inovadora, incluindo até mesmo as missões de evangelização no interior do Estado durante a Páscoa (apesar do meu fraquíssimo perfil religioso). O contato com comunidades carentes e a possibilidade de conhecer histórias e tradições diferentes me encantavam, embora para meus colegas missionários o foco das viagens fosse levar os ensinamentos bíblicos e realizar as celebrações da Páscoa em vilarejos onde muitas vezes não havia sequer um padre que as fizessem. O falso contraste entre pobreza e felicidade observado nos vilarejos por onde passei me ensinou muito sobre o modelo de consumo em que vivemos, fortalecendo minha personalidade questionadora e despertando em mim uma consciência social inquieta.

Ao fim do ensino médio, em 2005, mudei-me para Belo Horizonte - MG, onde passei 10 meses estudando para o vestibular. Morei com minha irmã mais velha, Poliana, e minha sobrinha de 7 anos, Júlia. Nesse período, conheci um universo novo de possibilidades culturais e artísticas, oferecido por uma metrópole bem diferente de João Pessoa. As diversidades culturais e artísticas da cidade me encantaram, embora por outro

lado, também tenha conhecido as agruras da violência urbana e o trânsito caótico de uma grande capital. No final desse mesmo ano, fiz provas de vestibular para Medicina em duas universidades públicas, sem sucesso, o que motivou meu retorno a João Pessoa.

Em 2006, de volta à Paraíba, ingressei no curso de Bacharelado em Biologia na Universidade Estadual da Paraíba, porém abandonei o curso no quarto período, pois o desejo de cursar Medicina se traduzia em frustração por estar em outro curso. No ano seguinte, passei a frequentar um novo curso preparatório para medicina, concentrando meus esforços nos estudos para a seleção do final do ano.

Finalmente, no ano de 2009, ingressei no curso de Medicina na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mesma instituição em que meu pai e minha irmã também se formaram médicos. Desde os primeiros períodos, busquei conciliar minha paixão pela música e pela arte com o novo ambiente em que me encontrava, inclusive realizando eventos culturais no campus e dentro do próprio curso.

No segundo período de medicina, em 2010, participei da *1ª Oficina do Riso da UFPB* (COSTEIRA et al., 2013), uma formação de palhaços cuidadores desenvolvida por um casal de médicos paraibanos, a qual foi voltada para estudantes da área da Saúde. Meu intuito era conseguir ferramentas que possibilitassem a utilização da arte no meu futuro dia-a-dia profissional, uma vez que a graduação não oferecia espaços de desenvolvimento de tecnologias leves que auxiliassem no contato com os pacientes. Foi com essa intenção que nasceu o Palhaço Lelé, personagem irreverente e anárquico, questionador das injustiças sociais à sua volta, apaixonado por música, crianças e Saúde Mental. Junto com Lelé, os demais integrantes da primeira oficina deram origem ao Projeto de Extensão PalhaSUS<sup>1</sup> (COSTEIRA et al., 2013), constituído por um grupo de palhaços-cuidadores que atuam em espaços de cuidado, utilizando-se de técnicas de circo, teatro e dança.

Para Costeira et al. (2013, p. 397), o Palhaço Cuidador é “um novo papel social adquirido pelos estudantes, que passam a atuar no Projeto e na vida proporcionando um cuidado centrado na sua interação com as pessoas através da palhaçaria”. Nesse sentido, os autores asseveram que é a perspectiva do cuidado que orienta a ação/reflexão do Palhaço Cuidador:

---

1 *PalhaSUS*: Projeto de Extensão fundado em 2010, formado por palhaços-cuidadores através da Oficina do Riso da UFPB, idealizado e coordenado pelo médico e professor Aldenildo Costeira e sua esposa e também médica, Janine Azevedo Nascimento.

O arquétipo do palhaço, que remonta aos primórdios da história da humanidade, tem na sua constituição a capacidade de chamar atenção e *quebrar o gelo*, trazendo para si o foco dos erros e fracassos que normalmente nos fazem sentir a fragilidade da condição humana. Este palhaço consegue abordar todas as pessoas e conversar com elas, ouvi-las, brincar e fazê-las rir. Ao fazer isso, ele está cuidando de cada uma delas. O palhaço consegue quebrar as barreiras do diálogo humano (por exemplo, ao conversar com pessoas que ele não conhece e vice-versa) e levar o cuidado a todas as pessoas que encontra (COSTEIRA et al., 2013, p. 394).

Inicialmente, atuei por dois anos com o palhaço Lelé na clínica pediátrica do Hospital Universitário Lauro Wanderley, e em 2012 passei a fazer intervenções no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira, onde permaneci até o final de 2014. Durante as intervenções, o objetivo do palhaço é construir vínculos afetivos e aproximar-se das pessoas envolvidas no ambiente, tanto dos profissionais quanto dos usuários do serviço. Para tanto, utilizo além da maquiagem e das roupas coloridas, também de músicas, danças, mágicas, dinâmicas e de contação de histórias. A partir do estabelecimento do contato com o outro, o palhaço constrói pontes que encurtam o caminho entre dois seres até então desconhecidos, tornando-se rapidamente alguém que inspira a confiança necessária para que o outro se abra e compartilhe de suas alegrias e agruras. A partir do foco na escuta das histórias transmitidas, o cuidador encarnado no palhaço se torna capaz de identificar e ressignificar diversos problemas que entremeiam as relações de cuidado. A potência terapêutica das intervenções consiste na oferta de um canal de comunicação livre de juízos de valor, em que os envolvidos buscam apenas a qualidade do encontro e a partilha de suas realidades – uma vivência de amorosidade. A partir dos dados captados, o palhaço busca harmonizar os conflitos existentes, dentro de suas limitações e de acordo com o contexto apresentado.

Com o palhaço Lelé, conheci a Luta Antimanicomial, um movimento derivado de uma série de eventos políticos nacionais e internacionais que une forças para acabar com a institucionalização da loucura através da Reforma Psiquiátrica<sup>2</sup>. Desenvolvi alguns trabalhos refletindo sobre o efeito terapêutico do Palhaço Cuidador aplicado na Saúde Mental, apresentando os resultados em congressos da área e em eventos de EPS, compartilhando algumas experiências como palhaço. Com o Projeto também passei a me envolver com

---

2 *Reforma Psiquiátrica*: proposta de modificação do sistema de tratamento clínico da doença mental, eliminando gradualmente a internação como forma de exclusão social.

outros movimentos de Extensão Universitária e a aprender mais sobre a EPS, graças ao Programa de Educação Popular em Saúde (PROGEPS)<sup>3</sup> que articulava os projetos populares da UFPB com ações dentro e fora do campus. Nesse contexto, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a dialética de Karl Marx. Enquanto bolsista do Projeto, também coordenei por alguns meses um grupo de estudos voltado para discussões em EPS, que contribuiu muito para a ampliação dos meus conhecimentos teóricos a respeito das obras de Paulo Freire.

A partir da leitura de algumas obras e fragmentos de autores da EPS e buscando maior entendimento sobre a prática extensionista que eu realizava enquanto palhaço-cuidador, observei a recorrência do termo *amorosidade* em diversos textos sobre educação e saúde. De fato, constatei que o próprio Paulo Freire utiliza essa expressão desde suas primeiras obras publicadas, a exemplo de *Educação Como Prática da Liberdade* (1967), citando-a novamente em livros como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Professora Sim, Tia Não* (1993) e em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da Autonomia* (1996). Em todos os contextos, a expressão *amorosidade* é utilizada como uma estratégia de ação que objetiva atingir as pessoas de maneira eficiente, em busca de mudanças tanto sob um enfoque social, político e cultural, como no aspecto emancipatório de cada indivíduo.

Além do aparecimento do termo nas obras de Freire, chamou-me a atenção também a importância da expressão em textos recentes, como no *II Caderno de Educação Popular em Saúde* (2014), lançado pelo Ministério da Saúde dentro do contexto das políticas públicas pautadas na EPS. A obra consiste em uma coletânea de experiências que se utilizam da Educação Popular como instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde, oriundas de vários lugares do país. Diante do desafio proposto pelo governo a partir de 2003, de incluir os princípios teóricos, políticos e metodológicos da EPS nas ações e nos projetos políticos do Ministério da Saúde, tornou-se indispensável o esclarecimento e o aprofundamento dos preceitos dessa nova metodologia. Nesse ponto, a *amorosidade* se configura como um dos pilares epistemológicos da nova política, e, portanto, é fundamental conhecer como esse termo vem sendo utilizado na literatura da educação em saúde.

Em tempos de ódio político e desamor generalizado, o estudo da *amorosidade* me apontou um horizonte de novas possibilidades através de uma compreensão mais aprofundada sobre a tal *transformação social*, na qual a

---

3 Desde agosto de 2014, o PROGEPS transformou-se em Núcleo, denominado Núcleo de Educação Popular em Saúde da Paraíba (NEPOPS-PB).

Educação Popular tanto se debruça. Entender como os teóricos da EPS caracterizam a amorosidade enquanto estratégia dessa transformação, através da análise de sua ocorrência nos textos, contribuiu para uma compreensão maior da proposta emancipatória que Freire apresentava. A partir dessas reflexões, concluí que a mudança dessa realidade de ódio e desamor que vivenciamos tem sua semente no campo da educação e da saúde, e, portanto, tem o potencial de germinar dentro das universidades e no sistema de saúde.

Sabendo que o emprego da palavra *amorosidade* muitas vezes foge de seu sentido holístico, sendo associada a campos semânticos diversos, que não correspondem à essência empregada no contexto da educação emancipatória, a negligência com seu significado a torna uma trivialidade qualquer, com o poder danoso de descaracterizar o contexto envolvido, esvaziando a intencionalidade da expressão. Nessa pesquisa, proponho um convite a um resgate semântico, a fim de esclarecer as aplicações (potenciais e latentes) das expressões escolhidas dentro do contexto da educação em saúde. Além de uma *redescoberta* da amorosidade, esta pesquisa bibliográfica se propõe, dentro de suas limitações, a diferenciar o amor revolucionário abordado na EPS, do amor banalizado cotidianamente através de um viés simplista e que relaciona a expressão exclusivamente a uma afetividade politicamente correta, ou a uma complacência com os inferiores, como frequentemente ocorre em seu emprego prosaico.

### **Algumas reflexões sobre a amorosidade e sua expressão na Educação Popular e na Extensão**

Fundamentalmente, a amorosidade se revela como uma estratégia de ação emancipatória muito potente e de amplo espectro de entendimento. Pode ser estudada desde seu campo micro, quando volta-se para o indivíduo em relação a si mesmo, até uma análise macro, onde a cultura, o meio ambiente e a vida em sociedade são fatores determinantes e determinados por sua expressão no cotidiano dos indivíduos.

Partindo do indivíduo, a amorosidade pode ser representada pelo autocuidado, que gera o estímulo necessário ao ser humano para se proteger, se cuidar e buscar seu próprio bem-estar, e consiste em todas as ações empenhadas com o intuito de satisfazer as próprias vontades ou de evitar situações estressoras da própria homeostase.

**Em nível familiar, a amorosidade se manifesta pelo vínculo de afeição que determina a coesão entre os membros de uma família, e é ela que suaviza e equilibra as diferenças existentes entre seus integrantes. A**



**amorosidade dos pais, muitas vezes austera e limitante pela visão dos filhos, tem como objetivo proteger e ensinar, mesmo que muitas vezes isso ocorra de forma atritante e incompreensível para a prole.**

Já no campo social, a amorosidade é detectada nas ações individuais ou coletivas que visam o bem-estar das demais pessoas de um grupo ou de uma comunidade, e pode ser expressa pela política, pela educação e até mesmo pelo esporte. Aqui, a amorosidade se mostra um ingrediente primordial para a manutenção da vida em conjunto. A influência da amorosidade está diretamente ligada ao vínculo estabelecido entre os indivíduos. Quando a intencionalidade da relação visa à coletividade e a garantia de condições de igualdade entre as pessoas, a amorosidade se torna cíclica e reverbera de forma amplificada, retornando em forma de facilidades para o crescimento em conjunto, sem deixar, contudo, de valorizar e respeitar a individualidade dos envolvidos.

Culturalmente, podemos entender a amorosidade como uma estratégia de propagação de conhecimentos e de práticas que primam pelo bem-estar não só do indivíduo, mas do seu coletivo e do meio ambiente em que ele exerce suas singularidades. Por exemplo, a preservação da natureza e do meio ambiente demonstra o intuito de preservar também as gerações futuras, garantindo-lhes condições de desenvolvimento e estabelecimento de vida saudável no tempo-espaço, uma expressão de cuidado e amor pelo que ainda está por vir, transmitida através da cultura e dos costumes de um povo. Observa-se mais uma vez a expressão da intencionalidade baseada no cuidado com o outro (e com as outras gerações).

Uma cultura de amorosidade implica tolerância e comprometimento com o outro e com o meio em que se vive, estabelecendo um pensamento integrativo entre as pessoas. Em todas essas diferentes esferas, a amorosidade apresenta-se com um denominador comum: o comprometimento com o mundo e com o outro.

Diferente de outras práticas e experiências de trabalho social, talvez seja no campo da saúde onde os sentimentos e a percepção da amorosidade se expressem com maior concretude no cotidiano, muito em função do fato do processo de cuidado em saúde ter como pressuposto fundante o encontro entre pessoas. Mesmo que a situação seja, a rigor, mercantil, envolvendo a prestação de um serviço por um profissional voltado para um usuário, existe o encontro – e é nesse cenário onde a amorosidade se estabelece. E não se trata de um encontro qualquer, pois durante o processo de adoecimento e cura ocorre a mobilização de sentimentos profundos, envolvendo medos, anseios, inseguranças e outras vulnerabilidades que instauram uma crise no adoentado. Por outro lado, o cuidador também traz para esse encontro suas emoções. Nesse

momento, a essência do ser humano, na busca pelo que Paulo Freire chama de *ser mais*, torna mais propícia a aproximação entre as pessoas e leva ao estabelecimento do vínculo de cuidado. De um lado, aquele que busca o cuidado e encontra-se fragilizado pela crise de sentimentos que se manifestam em seu corpo. Do outro, um indivíduo que se dispõe a ajudar o outro a restaurar seu equilíbrio, dotado igualmente de fragilidades e limitações.

A amorosidade se dá no momento em que a intencionalidade do cuidado permite que ambos os envolvidos sejam afetados pelo encontro, de forma a compreenderem sua condição de humanos. Nesse momento é possível perceber a importância da amorosidade, pois é ela quem traz à luz essas nuances mais profundas e escondidas de cada indivíduo, que muitas vezes são renegadas no processo de cura, enquanto que, de fato, deveriam figurar no centro do cuidado, considerando a inteireza de cada um, com seus sonhos, desejos, expectativas, medos e dores.

Assim, acreditamos que, tanto no cuidado como na promoção da saúde, acessar o campo das subjetividades do outro, principalmente em um momento de fragilidade ocasionado por uma enfermidade ou distúrbio somático, não é possível caso a relação entre o cuidador e aquele que recebe o cuidado seja apenas superficial e desprovida de intencionalidade, de amorosidade. Tratar apenas os sintomas, como se a doença se resumisse exclusivamente a fatores externos, pode não apenas ser inútil, como também representar ainda mais danos ao paciente.

Por isso, estudos mais aprofundados sobre a amorosidade e sua aplicabilidade (no campo não apenas da Educação Popular, mas também da Saúde), torna-se mandatário nos próximos anos. Os limites técnicos da Medicina provavelmente jamais terão o potencial terapêutico e de promoção de bem estar equivalentes àqueles que um encontro marcado pela presença e a intenção do cuidado humano podem proporcionar, através da amorosidade.

### **Algumas considerações**

Nos últimos anos, tem havido significativo crescimento quantitativo e qualitativo quanto à utilização da categoria *amorosidade* nas produções dos coletivos nacionais de EPS, particularmente após a publicação da *Política Nacional de Educação Popular em Saúde* (2012). Percebe-se que há potenciais e limites, no contexto diverso e multifacetado dos coletivos de EPS, quanto à expressão da categoria *amorosidade* no discurso teórico e teórico-prático (relatos de experiência) em suas mais recentes produções.

Todavia, é contundente a observação de que, a cada nova obra, tal categoria vem merecendo maior aprofundamento, estudo e problematização quanto a seus significados teóricos e práticos para as diferentes experiências de EPS, sejam aquelas articuladas a partir da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), da Rede de Educação Popular em Saúde (REDEPOP) ou do Grupo de Trabalho de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (GT de EPS da ABRASCO). De sua compreensão como apenas manifestação do sentimento de amor, hoje podemos afirmar que é crescente sua interpretação como princípio substantivo no estabelecimento de um diálogo crítico, participativo e emancipatório. *Amorosidade* como pressuposto em qualquer processo de construção de uma pedagogia libertária, a qual considera, valoriza e inclui, de forma ativa, o amor e as várias outras emoções como parte do processo de ensinar, de aprender e, fundamentalmente, de cuidar e promover saúde.

Contudo, os estudos sobre a amorosidade na Educação Popular se fazem ainda escassos e valem maior aprofundamento. Reconhecendo as limitações do estudo aqui apresentado e apontando para a necessidade de novos trabalhos a respeito, este artigo buscou apresentar a trajetória do autor e suas diferentes visões a respeito da *amorosidade* e do *amor* dentro do contexto da Educação Popular, da Extensão e da EPS.

Muitos agentes e atores já incorporam a amorosidade em seus fazeres cotidianos, seja enquanto alunos extensionistas, professores, profissionais da área da saúde, líderes comunitários, etc. Porém, nem todos têm consciência do papel da amorosidade em suas ações, fazendo com que registros deixem de ser compartilhados ou mesmo subnotificados pela simples falta de conhecimento a respeito da etiologia de uma importante ferramenta de construção emancipatória e libertária. Quanto mais se estudar e se compartilhar experiências bem sucedidas na educação em saúde, mais força e aplicabilidade se associam à amorosidade, pois se trata de uma estratégia de via dupla, em que seu retorno a torna ainda mais estável e frutífera.

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde – CNEPS. Brasília: SGEP, 2012.

COSTEIRA, A. A. M. F.; NASCIMENTO, J. A.; MATIAS, J. A. G; CARVALHO, L. E. Projeto de Extensão PalhaSUS: o palhaço cuidador desenvolvendo a prática da educação popular. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR, n. 2, 2013, João Pessoa. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular**. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



LUCAS EMMANUEL DE CARVALHO é Médico formado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente residente da Residência de Medicina de Família e Comunidade do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da UFPB.



# UNIVERSIDADE POPULAR: FUNDAMENTOS, APRENDIZADOS E CAMINHOS PELA EXTENSÃO

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

## Introdução

**A**O PERCORRER A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, descobrimos que, nesse espaço, concorrem práticas com metodologias diferentes, intencionalidades diversas e muitos autores, compondo um painel onde cabe de tudo: concepções que podemos qualificar como assistencialistas, mercantilistas, tecnicistas, inspiradas, principalmente, nas tradições extensionistas oriundas de experiências americanas e europeias. Todavia, e na América Latina, destaca-se uma dimensão dialógica de Extensão, forjada no seio das classes mais desfavorecidas da sociedade, especialmente inspiradas em iniciativas de partidos e grupos políticos de esquerda, bem como setores progressistas da Igreja Católica. Juntamente com as demais perspectivas extensionistas, essas experiências comunitárias afirmam-se como projeto em disputa por hegemonias no contexto da Extensão Universitária brasileira. Se olharmos atentamente para esses empreendimentos dialógicos, veremos que neles há uma teoria fortemente cristalizada em princípios éticos e cuidados metodológicos orientadores das suas ações: a Educação Popular.

Ao longo dos últimos anos, o trabalho de Extensão Universitária orientado pela Educação Popular vem ganhando reconhecimento e mais

espaço institucional no contexto universitário brasileiro. O diálogo das diversas experiências demonstra que, mesmo dentro de uma universidade onde predominam os interesses das classes sociais dominantes, podem-se ouvir “cantos, ainda pouco sonoros, de jovens que dialogam com o velho e anunciam o novo” (VASCONCELOS, 2006). Estudantes, professores e sujeitos de comunidades e movimentos populares vêm ensaiando esse canto de uma nova universidade, forjada desde a Extensão, construindo ações acadêmicas da relação entre a Universidade e a sociedade, pautadas pelo diálogo e pela construção conjunta do conhecimento. Isso confere à Extensão Universitária a utilidade de articular o Ensino e a Pesquisa, com o intuito de se inserir no mutirão de lutas das classes subalternizadas; empreender ações que colaborem para garantir os direitos e superar a pobreza econômica e as desigualdades e identificar seus empreendimentos como *Extensão Popular*.

Nessa direção, procuramos, neste artigo, compreender como a Educação Popular chega ao contexto universitário através da Extensão, num processo de disputas por projetos de Universidade, no que diz respeito a sua relação com a sociedade. Interessou-nos observar que perspectivas teóricas atuam construindo uma Extensão Popular. Ademais, colocamos em análise a própria Educação Popular, ao dialogar com diferentes autores e experiências, na busca por situá-la no contexto da Universidade. Acreditamos poder, no final deste ensaio, trazer luzes que nos permitam perceber bem mais o conceito de Extensão Popular e seus desafios frente à conjuntura de disputas em voga no cenário acadêmico.

Para responder a essas questões, fizemos, inicialmente, um breve paralelo histórico acerca da Extensão Universitária, visando compreender que projetos estão em conflito nesse cenário.

### **Extensão Universitária: uma história de projetos em disputa**

Conforme pode ser observado nas diversas leituras acerca desse tema (JEZINE, 2006; MELO NETO, 2002; MELO NETO, 2004; GURGEL, 1986), a Extensão vem sendo utilizada nas mais diversas situações sociais e com diferentes intencionalidades políticas e caminhos metodológicos em distintos tempos históricos. Hoje, é um dos *pilares* da organização universitária.

A ideia de que a instituição acadêmica tem uma função ou papel social a cumprir esteve presente desde a fundação das primeiras Universidades, no Século XII, sendo fator de conflito e tensão em seu relacionamento

com o Estado e a sociedade (SANTOS, 1994). A Extensão Universitária vem constituindo esse espaço privilegiado para o exercício da relação entre a Universidade e a sociedade, principalmente por se dedicar, de maneira central, ao envolvimento concreto de intelectuais, professores e estudantes com diferentes realidades sociais. Todavia, por ser motivo de conflitos e de tensões, esse envolvimento adquiriu diferentes formatações.

De maneira breve, indicamos algumas das principais.

As primeiras iniciativas de Extensão nasceram com o objetivo de disseminar a cultura para as camadas sociais mais desfavorecidas. Resultaram dos esforços de grupos autônomos de intelectuais que buscavam levar os conhecimentos ao povo, através de saberes técnicos, o que pôde se caracterizar numa perspectiva dominadora de seus saberes (MELO NETO, 2002).

Outras iniciativas foram instituídas na alienação da realidade social, através de ações assistenciais e pontuais (assistencialistas), dedicando-se à resolução de problemas sociais, mas privando as pessoas da Academia do conhecimento técnico e encontrando resoluções a partir de uma lógica exclusivamente científica, sem considerar representações e saberes próprios adquiridos pela experiência das pessoas das comunidades. Por isso mesmo, tinham caráter autoritário e normativo e se esperava que os conhecimentos científicos ajudassem a superar a pobreza através da adoção de comportamentos padronizados e *corretos*. Essa Extensão *prestadora de serviços* é diretamente influenciada por experiências e modelos norte-americanos (JEZINE, 2006; GURGEL, 1986).

Em contraposição a esse modelo e inspirada pela ação de partidos e grupos políticos de esquerda do início do Século XX, por setores progressistas da Igreja Católica e pelo movimento estudantil e juvenil de esquerda, nasceu uma perspectiva de Extensão que ganhou sentido com o trabalho dialógico com as comunidades, com vistas a partilhar saberes e a conquistar autonomia e emancipação pelas chamadas classes populares (SOUSA, 1999). Afirmava-se desejar, com essas ações, não a disseminação de cultura ou de saberes *corretos* para a vida em sociedade, mas a autonomia do conjunto das classes desfavorecidas. Para isso, tomam como ponto de partida a experiência e o saber anterior das pessoas e incutem o trabalho de formação política e conscientização como base fundamental para a concretização de suas ações.

A maioria dessas realizações se concretizou de forma independente da estrutura universitária. Preponderava a iniciativa de sujeitos dispostos a inaugurar uma nova relação dos intelectuais com a população. Muitos grupos universitários participaram da construção de ações como o Movimen-



to de Cultura Popular, vivenciado de forma marcante em Pernambuco, e os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Esse tipo de Extensão emergiu da necessidade que alguns grupos acadêmicos sentiam de responder à emergência dos graves problemas sociais pelos quais passava o país. Grande quantidade de analfabetos e a maioria da população estão longe de realizar seus mais elementares direitos de cidadania. Tais grupos de estudantes e professores entendiam que a função da Universidade era de contribuir para superar esse quadro. Esse movimento ajuda a constituir a teoria e a metodologia da educação que, historicamente, conhecemos nas chamadas experiências de Educação Popular. Suas práticas conseguiram dar base para as discussões de mudanças educacionais e universitárias nos anos 1960 e apoio à atuação clandestina de muitos intelectuais e estudantes durante o Golpe Militar, marcadamente na década de 1970, quando o trabalho ainda era subversivo, nas organizações populares e nos movimentos sociais (FREIRE, 1987).

Nos dias atuais, no início do Século XXI, pode-se dizer que as perspectivas do fazer extensionista citadas permanecem em evidência. Somando-se a elas, surgiram com força grupos de Extensão que dedicam seus esforços para a geração de tecnologias para o desenvolvimento do mercado ou de empresas, empenhando-se não ao público, mas ao privado. Como indica Jezine (2005), podemos hoje situar três perspectivas de Extensão: a *assistencialista*, a *mercantilista* e a *acadêmica*, a qual se afirma, principalmente, no período da redemocratização, e com o advento do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, busca resgatar o papel cidadão da Universidade na sociedade e sua responsabilidade em desenvolver caminhos para superar os problemas encontrados na sociedade brasileira. Portanto, compõe outro movimento de fuga às concepções assistencialistas de Extensão, bem como a ideia emergente de Extensão mercantilista.

A Extensão vem sendo compreendida como *práticas*, a partir das quais acontece uma interação entre a comunidade e a Universidade, onde cabem, a partir daí, diferentes intencionalidades (onde se queira chegar com a Extensão), metodologias (caminhos característicos da ação de Extensão, o como fazer) e pressupostos (ideários culturais que permeiam os sujeitos das práticas de Extensão). Trata-se de um trabalho social e útil, o que significa aceitar que “o produto desse trabalho passe a pertencer tanto às equipes dos projetos de extensão, na universidade, quanto à própria comunidade ou aos grupos comunitários, para aplicação na organização de seus movimentos” (MELO NETO, 2004, p. 62). Um trabalho que contém um processo educativo, cultural e científico, mas voltado para a constru-

ção de uma nova hegemonia, dirigido à classe trabalhadora e seus aliados e a organização libertária de seus diferentes setores.

Ressalte-se, todavia, que, além das três perspectivas de Extensão citadas, destaca-se a dimensão *popular* de Extensão que, apesar de ter alguns de seus elementos utilizados nas outras vertentes extensionistas, tem uma categoria específica marcante, que a distingue das três demais dimensões: a *Educação Popular*, como teoria e filosofia da *educação como um todo*. Forjada numa relação horizontalizada com as classes populares, essa Extensão carrega um corpo ético, filosófico e prático que a difere das demais, mesmo que, eventualmente, encontrem-se nelas algumas de suas características ou técnicas. É o corpo ético, filosófico e prático de uma Educação Popular.

### **Educação Popular: afirmação de uma concepção popular de educação<sup>1</sup>**

Retomar o histórico da *Educação Popular* requer a ponderação a partir de quais conceitos esse termo é entendido, pois a delimitação de suas origens varia de acordo com o que se compreenda mesmo como uma *Educação* que seja *Popular*. Paiva (2003), ao resgatar a história da Educação Popular no Brasil, entende-a como um processo educativo voltado para as classes consideradas *subalternas* da sociedade, definidos por Paludo (2001) como *educação do popular*. O que distingue a Educação Popular em Paiva (2003) é a origem de seus participantes, ou o cenário no qual ocorre. Prestava-se a diversos fins, conforme o momento histórico. Fosse para profissionalizar os jovens das classes populares para atuarem produtivamente no setor industrial e de mercado, com sua mão de obra, fosse para alfabetizar jovens e adultos, com vistas a ampliar o público eleitoral, reafirmando a democracia liberal instituída.

No entanto, marcadamente em fins da década de 1950, começa a tomar corpo uma Educação Popular como proposta alternativa ao modelo histórico e vigente de educação para as classes populares. Carregava, também, uma intencionalidade clara: fomentar a capacidade crítica e a organização política dos excluídos, permitindo-lhes angariar a conquista da democracia de forma ampliada e sem precedentes (de cor, raça, gênero, cultura, trabalho etc.), visando à efetiva emancipação social, material e humana dos desfavorecidos da sociedade, vistos agora, com Freire (1987), como *oprimidos*. Com isso, passa a se constituir como ação contra-hegemônica, desencadeada por uma pedagogia efetivamente comprometi-

---

1 Frase sugerida por Paludo (2001).

da com a emancipação das classes populares e da humanidade como um todo, que requer também outra sociedade, cuja mola-mestra não seja mais o *capital* (PALUDO, 2001). Para atingir esses fins, essa metodologia educativa não se vale de uma pedagogia feita *para* as classes populares, mas *com* elas. Ou seja, tal estratégia requeria outro jeito de conduzir o processo educativo que se afirmasse na autonomia das pessoas e fosse conquistada por incluir nas experiências a cultura e o saber de experiência como pontos de partida da relação educativa. Os círculos de cultura para a alfabetização de adultos constituíram, naquela época, o cenário principal para o desvelamento dessa nova perspectiva pedagógica, tendo como um de seus principais líderes o Professor Paulo Freire.

É claro que o conceito de Educação Popular aqui escrito só pôde ser entendido assim depois de anos de ações, reflexões, contradições e aprimoramentos. Essa Educação não começou exatamente com todos esses ideais norteadores. A princípio, essas ações tinham como inspiração uma *ideologia de consciência nacional*, em que era premente educar as massas populares para “conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional e para a participação crítica nele” (SCOCUGLIA, 2002, p. 324). Era um povo emergente instrumentalizado, mas desorganizado, ingênuo e despreparado, marcado por índices alarmantes de analfabetismo, para a construção de outra Nação, moderna e mais justa, democrática e liberal (SCOCUGLIA, 2002).

Entretanto, mesmo tendo tal visão em seus primórdios, o vínculo estabelecido entre a população, com as lideranças e com os intelectuais permitiu, ao longo do tempo, que as práticas de Educação Popular fossem continuamente refeitas através de avaliações críticas e respeitando, a dinâmica histórica. É assim que essas ações passam a incorporar, de modo mais intenso, sua dimensão política, no início dos anos 1960, com eventos como o fortalecimento dos movimentos sociais de esquerda, a influência da participação do movimento estudantil progressista nos Círculos de Cultura e nos Movimentos de Cultura Popular, e o crescimento dos movimentos populares do campo, o que culminou com o Golpe Militar de 1964, que agravaria a ação reacionária das classes dominantes contra a grande movimentação contra-hegemônica germinada naquela época, o que gerando, contraditoriamente, mais coesão entre as iniciativas populares e as democráticas, agora reservadas à subversão e à clandestinidade.

Diante de todo esse processo, a prisão de Freire e seu exílio forçado por mais de quinze anos lhe deixaram claro todo esse *poder* político veiculado pelas práticas educativas, ligadas às raízes e aos conhecimentos populares (SCOCUGLIA, 2002). Estava-se, então, avançando em relação aos

primeiros modelos de Educação Popular presentes nas experiências freireanas, mesmo reconhecendo suas inegáveis contribuições para o avanço qualitativo na constituição de novas balizas pedagógicas e educativas com o povo. Sobre isso, o próprio Freire expressa:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes. Essa dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual (FREIRE, 1979, p. 43).

É assim que, inspirado pelas práticas desenvolvidas no Brasil e na América Latina, Paulo Freire empreende a sistematização de uma nova concepção de educação, forjada não por uma minoria de intelectuais iluminados, mas a partir de sua concretização com o povo, no seio de suas próprias iniciativas, entre acertos e erros, no calor das sensações e das emoções. Nesse sentido, cabe destacar que Freire não é o inventor da concepção *popular* de educação. Na verdade, ele sistematiza os experimentos educativos desenvolvidos com as classes populares, traçando, nesse processo, análises críticas e epistemológicas fundantes, imbricando em sua obra uma teoria da educação, uma filosofia do próprio educador.

Coloca como instrumento central dessas realizações o diálogo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. [...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles (FREIRE, 1987, p. 45-46).

Um dos objetivos do movimento constituído pelas práticas de Educação Popular é o de resgatar um conceito *omnilateral* de educação proposto desde a Grécia Antiga, na qual a educação estava voltada para a própria realidade, como afirma Melo Neto (2004). Para o autor (p. 146), em Hesíodo, existia um

tipo de educação que buscava a afirmação daquele que se educava. Educação fora de qualquer dimensão ideal, mas fruto do ambiente, que possibilitava a dimensão de universalidade exigida por qualquer processo educativo. Enquanto se afirma, procura incessantemente a justiça como medida necessária ao indivíduo, definindo a reivindicação do direito para todos.

Desde a década de 1960, a Educação Popular passou a constar de referência orientadora para diversas experiências situadas no chamado Campo Democrático Popular (CDP). No entendimento de Paludo (2001), atuam nesse contexto, além das experiências da Educação Libertadora de Freire, a Teologia da Libertação; o Novo Sindicalismo; os Centros de Educação e Promoção Popular; o pensamento pedagógico socialista, cuja base está no materialismo histórico e no materialismo dialético de autores como Marx, Lênin e Gramsci; as múltiplas experiências de movimentos sociais e populares ocorridas em toda a América Latina, além das experiências socialistas do leste europeu e as de países latino-americanos como a Nicarágua, o Chile e Cuba.

A Educação Popular esteve presente nos movimentos populares das décadas de 1970 e 1980, junto com as associações comunitárias, os grupos populares e os setores progressistas da Igreja Católica, como nas Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB's) ou nas Pastorais (marcadamente a Comissão Pastoral da Terra – CPT). Essa educação revela-se importante como aglutinadora no movimento de redemocratização e na construção da Constituição de 1988. Na década de 1990, enfrentou o difícil obstáculo de sobreviver à dissolução propiciada pelo sistema neoliberal. Agora, o sistema que oprime (e as opressões) ficou mais difuso, espalhado e diluiu a unidade contra-hegemônica constituída no período da ditadura. As lutas se capilarizam cada vez mais, como nos chamados novos movimentos sociais, o que não deixa de ser importante, mas dificulta as classes populares de forjarem um enfrentamento mais centrado ao sistema como um todo, que continua privilegiando o capital e a *exploração do homem pelo homem* (GOHN, 2005).

Ao contrário do que se discute em diversos espaços, não se trata, a meu ver, de uma crise da Educação Popular nesse novo século, mas de repensar firmemente sobre os caminhos traçados por aqueles e aquelas que ainda se compreendem *educadores populares*. Nessa direção, existe hoje um importante desafio para a Educação Popular, a respeito do qual Calado questiona:

Quais movimentos sociais populares – “velhos” e/ou “novos” – se acham empenhados em transformar substancialmente as relações sociais características da sociedade capitalista em curso? E, nesse caso, de que modo o fazem? Em quais condições? Que

conquistas têm alcançado, nessa direção? Quais os seus limites e desafios principais? (CALADO, 2006, p. 291, grifos do autor).

Afinal de contas, ainda está em voga uma educação hegemônica excludente, autoritária, direcionada a reafirmar a sociedade como aí está. Vivemos ainda numa sociedade de classes, com barreiras e opressões cotidianas, que estão agora mais espalhadas.

### **Educação Popular, Extensão e Universidade**

Como vimos ao longo deste ensaio, podemos considerar que a Educação Popular e a Extensão constroem seus caminhos em paralelo no seio da Universidade brasileira e se encontram, em alguns momentos, de maneira tímida, noutros, de forma mais radical. Enquanto a Educação Popular era realizada em espaços alternativos e até de modo subversivo por (dentre outros) alguns grupos universitários, a Extensão constava de atividade acadêmica, mas mantinha uma relação distanciada com a população e seus movimentos sociais. Deter-nos-emos, agora, a entender bem mais essas duas caminhadas em paralelo.

Mantida, em grande parte, graças a iniciativas de alguns grupos universitários ligados aos setores desfavorecidos da sociedade, a Extensão teve, ao longo dos anos, várias configurações, que mudavam de acordo com os sujeitos que a organizavam. Ora se prestava a disseminar a cultura para o povo (MELO NETO, 2004) e a silenciar a voz estudantil no envolvimento assistencialista com a população em comunidades distantes na época da ditadura militar (JEZINE, 2006), ora a se comprometer politicamente com as classes populares no desenvolvimento de ações geradoras de autonomia e emancipação.

O Movimento Estudantil se constituiu historicamente como um dos grupos universitários que mais esteve presente nos movimentos populares, participando de seus mutirões. Nos primórdios da organização estudantil universitária brasileira, na década de 1930, a UNE afirmou, em seu 2º Congresso, a defesa de questões sociais como a luta contra o analfabetismo, a implantação de siderurgias, a crítica ao colonialismo e o antiimperialismo (SOUSA, 1999). Em meados da década de 1940, a inserção estudantil na vida das classes populares se intensificou através de experiências como a Juventude Universitária Cristã (JUC), conforme ressalta Vasconcelos (2008).

A partir dos anos 1950, a Educação Popular foi se constituindo como prática orgânica de movimentos sociais populares, organizações comuni-

tárias, grupos populares e outros coletivos. Nessa caminhada, intelectuais, estudantes e outros setores universitários tiveram um papel importante na consolidação de um novo jeito de conduzir o processo educativo nas classes populares, que participavam ativamente dessas experiências, contribuindo de modo marcante para sua sistematização e posicionamento como campo de produção de conhecimentos.

Inicialmente, essas experiências se delimitavam mais concretamente nos espaços próprios daqueles grupos populares, em seus bairros, ruas e estabelecimentos. As ações também eram alternativas e timidamente institucionalizadas, principalmente durante o Golpe Militar, quando eram subversivas e afloraram vivências marcantes de Educação Popular no meio dos ditos *subalternos*.

No ano de 1960, especialmente depois do Golpe de 1964, a juventude estudantil se organizou para resistir ao golpe e se envolveu em experiências como os Centros de Cultura Popular, em que utilizavam o teatro para difundir debates empreendidos no Movimento Estudantil, oportunizando também mais contato com os movimentos populares e suas lutas contra a pobreza e os baixos salários por melhores condições de vida e por emprego. Nos anos de 1970, ainda no contexto de uma cultura política autoritária, alguns grupos estudantis e docentes universitários envolveram-se em trabalhos sociais através da Igreja Católica, nas CEB's, outros militavam em ações de partidos de esquerda em clandestinidade e havia também a participação em movimentos sindicais e em organizações de defesa dos direitos humanos (SOUSA, 1999).

Esses trabalhos em comunidades eram a saída para o envolvimento ativo de jovens de classe média e popular na vida em sociedade, diante da desarticulação de muitas entidades políticas como o Movimento Estudantil e alguns partidos políticos de esquerda. Era uma forma de continuar lutando pela transformação social, e, caso não fosse pela macropolítica dos partidos, seria pelo trabalho de base no enfrentamento de problemas cotidianos. Havia ali, nas entrelinhas, uma forte luta pela democratização. Portanto, fica claro que, em conjunto com diversas organizações das classes populares, alguns setores universitários *reinventaram os espaços de participação* (PAOLI, 1995 apud SOUSA, 1999).

A clara opção por estar junto com os excluídos em suas lutas e buscas do *ser mais* caracterizava muitas dessas vivências e imbuía-lhes o caráter político de Educação Popular. Ademais, constituíram ações sociais diferenciadas em relação à tradição de participação política de esquerda. Estavam marcadas, conforme destaca Sousa (1999), pelo antiautoritarismo e pela descentralização das ações e das tomadas de decisões. O trabalho

era de base, e a aposta na transformação decorria do trabalho educativo e de conscientização com os *subalternos*, não de um grupo de vanguarda.

Contraditoriamente, o objetivo do encontro da Extensão Universitária, como ação institucionalmente formal, com esses movimentos foi de tentar desarticular esses últimos. Em tempos de Ditadura, não era interesse das classes dominantes testemunharem a formação política e a manutenção das discussões em torno da democratização, como verificado fortemente naqueles trabalhos de base. Assim, também pensando em enfraquecer esse potencial presente no engajamento no meio popular, foram instalados Programas Nacionais de Extensão Universitária em comunidades distantes da efervescência no meio urbano. Foi assim que nasceram o Projeto Rondon e o CRUTAC (Centro Rural Universitário de Trabalho e Ação Comunitária). Para Jezine (2006), esses dois programas ilustravam duas vertentes conceituais do que se acreditava ser a Extensão naquela época. No primeiro, a autora – reforçada por Paiva (1986) – identifica o humanitarismo disfarçado de metodologia de desenvolvimento comunitário, de caráter predominantemente educativo e assistencial, onde estariam fortes as ideias de uma educação civilizadora, instrutiva para aqueles setores mais desassistidos e *incultos* da população, a qual ganharia muitos benefícios. Já o Projeto Rondon se diferencia do CRUTAC por compreender a educação como um instrumento que fortalece o ideário nacionalista e protecionista nos estudantes universitários. Pretendia-se com ele ocupar espaços geográficos vazios, garantir a segurança interna da região e afastar os universitários do foco dos movimentos sociais e das organizações políticas, em tempos de ditadura.

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura adotou um sistema de formação tecnocrata que desagregava as ciências, tirando a visão do todo. O estudante adquiria uma percepção tecnicista do saber e era fortemente incentivado a ser especialista (FALCÃO, 2006), reduzindo cada vez mais o alcance das lentes com as quais enxergava a vida em sociedade. Falcão (2006) refere que, nesse período, a Extensão atinha-se à realização de congressos, seminários, atividades acadêmicas, além de outras que não fossem de sala de aula, mas com uma total desvinculação da realidade dos enfrentamentos da população trabalhadora brasileira.

Institucionalmente, a Extensão apresentava-se como um braço estendido da Universidade para a sociedade, sem escutar, de verdade, os anseios desta última, nos ruídos provenientes dos vários movimentos sociais e populares, e mantinha um caráter assistencial marcante, aliado a interesses outros, como, por exemplo, fazendo a comunidade universitária



empreender serviços e ações mantenedoras da ordem vigente, cujo maior interessado era o estado autoritário da época.

No momento em que se fortaleceu a sociedade civil, na década de 1980, com a abertura democrática, a problemática da Universidade foi colocada no centro de vários debates do campo educacional por todo o país. A Extensão Universitária merecia destaque, porque, no seio das discussões por uma Reforma Universitária, questionavam-se seu papel e a atuação da Extensão como um elemento articulador com a sociedade, para o exercício do papel social inerente a uma instituição pública como ela é. Inspiradas também no contexto de lutas pela democracia e de participação popular na vida política do país, bem como em críticas tecidas ao modelo assistencialista de Extensão (GURGEL, 1986), as discussões dos Pró-Reitores de Extensão contemplavam o entendimento de Extensão como uma atividade acadêmica responsável por articular o Ensino e a Pesquisa de maneira indissociável, na perspectiva de cumprir o papel social da Universidade.

Inicialmente, essas reflexões são fomentadas nos Conselhos de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB's) e desempenham um papel decisivo quando da instituição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), o qual conceitua a Extensão como um elemento viabilizador de uma “relação transformadora entre universidade e sociedade” (COORDENAÇÃO NACIONAL DO FORPROEX, 2007, p. 17).

A Extensão, que merecera apoio e reconhecimento institucional, até então, era aquela de cunho assistencialista e com uma visão simplista do povo, porquanto enxergava o popular como social, política e culturalmente empobrecido. Isso pode ser evidenciado através de experiências como o Projeto Rondon e o CRUTAC, conforme analisa Jezine (2006).

A partir de então, a Extensão Universitária passou a abranger um corpo diversificado de práticas acadêmicas de relação com a sociedade, entre as quais voltam a se destacar as experiências de Educação Popular, agora reconhecidas e até apoiadas. Assim, a Extensão Universitária deixa de ser desarticuladora dos movimentos de Educação Popular para abrigá-los como ações institucionais, no bojo de muitas outras ações extensionistas, inclusive com a persistência daquelas de profundo caráter assistencialista. No entanto, ao empreender essa reflexão sobre os encontros da Educação Popular com a Extensão na direção de uma Extensão Popular, cumpre analisarmos algumas circunstâncias que também foram importantes para favorecer essa relação, iniciando a veiculação das práticas de Educação Popular como ações institucionais na Universidade brasileira.

Nessa esteira, é preciso destacar a relevância do movimento pela democratização como alimentador das mudanças vindouras da prática acadêmica. O *clima democrático* e a participação ativa dos movimentos sociais nos processos de conquistas populares favoreciam a defesa por uma Universidade que abandonasse a posição neutra frente a essa efervescência e passasse a dialogar com esses setores, com vistas a fortalecer e a aperfeiçoar sua capacidade de lutar pela cidadania. À medida que se caminhava naquele período, no processo de construção da *Constituição Cidadã*, ficava claro que era preciso uma nova consciência para a vida em sociedade. A Universidade, como instituição social, não podia ficar alheia a esse processo, até porque muitos daqueles grupos (estudantis e docentes), antes relegados aos trabalhos subversivos e à clandestinidade, agora podiam pautar suas experiências acadêmicas nas classes populares de modo mais aberto.

Esses grupos universitários mais progressistas passaram a colocar suas iniciativas de Educação Popular e trabalho social como pauta cotidiana de suas ações acadêmicas. Abriu-se espaço para diversas experiências inovadoras, que insistam no caráter popular da educação e na necessidade de a Universidade abrir o diálogo com os setores desfavorecidos da população. As vivências de educação popular chegavam para dentro da estrutura acadêmica, que ainda era envernizada e conservadora, mas (contraditoriamente) passou a comportar também essas ações progressistas.

Então, o discurso acadêmico passou a ser diferente. Propunha a vertente transformadora tão aprimorada e defendida nas práticas de Educação Popular desde a década de 1960. De acordo com Coordenação Nacional do FORPROEX (2007), a Extensão deveria ter como diretrizes: *o impacto e a transformação*, numa atuação transformadora voltada para os interesses e as necessidades da maioria da população, colaborando efetivamente para a mudança social; *interação dialógica*, com o desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcados pelo diálogo, pela superação do discurso de hegemonia acadêmica para uma aliança com movimentos sociais de superação das desigualdades e da exclusão; *interdisciplinaridade*, construída na inter-relação de organizações, profissionais e pessoas; e *indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão*, reafirmando a Extensão como um processo acadêmico em que toda ação deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e geração de conhecimentos, tendo o aluno como protagonista de sua formação e sua formação cidadã.

Assim, havia respaldo institucional para uma Extensão mais próxima da Educação Popular como referencial teórico, metodológico e ético. Passa a ganhar forma e importância no meio acadêmico um novo jeito de

conduzir a Extensão nas universidades, com a marca da Educação Popular. Vai se constituindo um corpo prático pujante, de experiências nos meios comunitários e com as classes populares. Aliada a esse processo, também avança a produção analítica e crítica no campo da Extensão, que repercutiu em debates e produções teóricas que, junto com as práticas que iam tomando corpo, acabaram por constituir concretamente o esforço hoje denominado de *Extensão Popular*.

Foi então que, com base, principalmente, em estudos organizados pelo Professor José Francisco de Melo Neto e nas experiências desenvolvidas na Universidade Federal da Paraíba, diferentes sujeitos fortalecem movimentos e empreendimentos de Extensão em Educação Popular. Além disso, são um espaço de aglutinação e comunicação nacional, encorpado na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), originada em 2005 (CRUZ, 2008; MARCOS; CRUZ, 2006). Diante de todo esse contexto, percebe-se que a Educação Popular esteve, desde suas origens, ligada a grupos universitários, especialmente em atividades de Extensão. É essa metodologia educativa que norteia a constituição daquilo que hoje é concebido como Extensão Popular. Nessa perspectiva, cabe perguntar: quais conceitos de Educação Popular interagem no meio universitário, em direção à constituição de uma Extensão de caráter *popular*? E que debates epistemológicos e analíticos no Campo Democrático Popular (PALUDO, 2001) nos trazem ao conceito de Extensão Popular?

Certamente, o esforço empreendido para situar essas problemáticas e responder às indagações apresentadas contribuirá para o debate atualmente posto sobre Extensão Popular, poderá clarear algumas questões conceituais importantes e evidenciar alguns desafios necessários de se enfrentar por aqueles sujeitos dispostos a encampar esse projeto educativo de ressignificação da Extensão Universitária.

### **Educação Popular e Extensão Popular: um encontro para a construção de outra universidade**

Como nos demonstrou o breve histórico, a Extensão é o pilar acadêmico onde se realizam diversos trabalhos sociais, orientados por diferentes *perspectivas teórico-metodológicas* que são, também, veementemente *educativas*. É aí que entra a Educação Popular, como poderiam entrar (e entram) outras perspectivas educativas, que acabam se concretizando em extensões como as já citadas: assistencialista, mercantilista e acadêmica.

Conforme Melo Neto (2004), como trabalho social, compreende-se que a ação da Extensão é, deliberadamente, criadora de um produto. Numa perspectiva popular, constitui-se a Extensão a partir da realidade humana e, como trabalho, abre a possibilidade de criação. É uma realização da Universidade e da comunidade sobre a realidade objetiva, visando superar a dicotomia teoria e prática, pois, para o autor,

[...] a devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios (MELO NETO, 2002, p. 28).

Podemos compreender bem mais como a Extensão dialoga com variadas perspectivas, como a Educação Popular, por exemplo, pois, diferente da ideia de *mão dupla*, em que se percebe clara distinção dos sujeitos que compõem essa relação universidade-comunidade, o conceito de trabalho social vislumbra um esforço criativo em desenvolvimento entre Universidade e sociedade, “não como entes separados, mas em relação permanente entre si e que, nem por isso, deixam de se diferenciar” (MELO NETO, 2004, p. 54). Para o autor, a efetivação da Extensão gera um produto que transforma a natureza, porquanto gera cultura. Portanto, esse trabalho social tem uma utilidade.

Assim, na concepção sistematizada por Melo Neto (2006), como trabalho social útil com a intencionalidade de transformar, direcionado aos setores sociais excluídos, a Extensão Popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva. Nessa perspectiva, o autor reforça que a Extensão Popular contém uma metodologia de trabalho social, com a qual se pode desenvolver uma visualização maior das contradições do modo de produção dominante.

Quando compreendemos como e por que houve o encontro da Educação Popular com a Extensão, fundamentando-se hoje nas ações de Extensão Popular, passamos a seguir para outro desafio importante: o de refletir sobre as lacunas percebidas nesse processo e de levantar caminhos teóricos e práticos para os quais ainda precisam avançar essas ações. Mais do que isso, compartilhar dilemas e questionamentos capazes de fomentar reflexões construtivas e consequentes para a constituição de um referencial *popular* para a Extensão na Universidade.

Primeiramente, detenhamo-nos na própria Universidade. Para isso, vejamos um questionamento levantado pelo Professor Alder Júlio Ferreira Calado, em palestra conferida na UFPB:

Soa estranho quando uma extensão ou quando uma educação não sejam *fundamentalmente populares*. Soa isso mais estranho ainda quando a gente está num *espaço público*. Um espaço cujos protagonistas devem ser o conjunto dos segmentos populares, das diversas classes populares que aí estão, que sustentam, com o seu sofrer, o seu dia a dia, exatamente a estrutura que estamos aqui vivenciando [a universidade] (CRUZ, 2008, grifo nosso).

A partir do entendimento de que a Educação Popular é uma categoria teórica fundante de uma Extensão Popular, observamos que esta última requer, num espaço contraditório como é o acadêmico, uma ética de radicalização do compromisso com as classes populares, a ponto de deixá-lo transbordar em espaços hegemonicamente elitistas da própria instituição acadêmica, como a Pesquisa e o Ensino, num processo que os ressignifique e se disponha às demandas concretas dos diversos atores e autores que vêm lutando firmemente para construir outras sociabilidades, em meio à constante invasão do ideário neoliberal.

Santos (2003) indica, para isso, que é preciso pensar numa *Universidade Popular dos Movimentos Sociais*. Afirma que essa proposta emerge da necessidade premente de avanço qualitativo dos esforços dos movimentos sociais e das organizações não governamentais genuinamente progressistas, de um lado, e de cientistas sociais e intelectuais, de outro. Para ele, faltam aos movimentos, nos dias de hoje, teorias que lhes permitam refletir criticamente sobre sua prática, de modo mais sistemático e consequente, esclarecendo os métodos e os objetivos que os mobilizam. Por outro lado, cientistas sociais e intelectuais, isolados das novas práticas e dos novos agentes de mudança social, não têm condições de contribuir para essa reflexão crítica e para esse esclarecimento e, muitas vezes, chegam a torná-los mais difíceis ao continuar insistindo em conceitos e teorias que se não adéquam às novas realidades concretas. Santos assevera que

[...] a proposta da Universidade Popular dos Movimentos destina-se a contribuir para pôr fim a esse desencontro e à dupla carência em que ele se traduz. O seu objectivo último é superar a distinção entre teoria e prática, fazendo com que uma e outra emirjam reciprocamente esclarecidas de um encontro sistemático entre os que predominantemente se dedicam à prática da transformação social e os que predominantemente se dedicam à produção teórica. A formação pretendida é assim dupla. Por um lado, formar activistas e líderes comunitários dos movimentos sociais e das ONGs, fornecendo-lhes quadros analíticos e teóricos que lhes permitam aprofundar a compreensão reflexiva da sua prática – dos seus métodos e dos seus objectivos –

de modo a melhorar a sua eficácia e a sua coerência. Por outro lado, formar cientistas sociais/intelectuais/artistas interessados no estudo dos novos processos de transformação social, dando-lhes a possibilidade de um diálogo directo com os seus protagonistas e assim identificar e, na medida do possível, eliminar a discrepância entre os quadros teóricos e analíticos em que foram treinados e as necessidades e aspirações concretas das novas práticas transformadoras (SANTOS, 2003, p. 05).

Podemos dizer que essa proposta de Boaventura dá corpo a muitas outras iniciativas de se pensar em outra Universidade para o mundo, outra instituição diferente dessa que aí está, forjada, agora, por movimentos e cientistas sociais interessados na construção de outras hegemonias mundo afora. Analisando as intenções e as características dessa iniciativa, podemos identificá-la como uma Extensão de carácter popular. Um trabalho social, que tem a intencionalidade de articular também ações de Ensino e Pesquisa, não para qualquer fim, mas para superar as desigualdades e promover os setores mais excluídos da sociedade. Ora, as práticas denominadas de Extensão Popular também estão nesse mutirão, mesmo que muitas ainda localizadas e institucionalmente marginalizadas, todavia construindo esforços concretos, gerando reflexões e movimentos que seguem caminhando para as mudanças pretendidas.

Percebemos, então, que, mesmo não sendo nominalmente identificadas como Extensão Popular, diversas práticas contra-hegemônicas se destacam no cenário acadêmico com eixos específicos e interessantes: superação da dicotomia entre teoria e prática; a construção de uma utilidade emancipatória para qualquer uma das práticas acadêmicas; e, finalmente, a intencionalidade política do Popular. Ou seja, queremos chegar a algum lugar com tudo isso. A Extensão Popular não é só mais um sonho de alguns idealistas utópicos, pois cristaliza, como vimos antes, um trabalho empreendido por diversos atores interessados em vislumbrar um horizonte pintado com as cores da justiça, da equidade, da dignidade humana e de uma relação cuidadosa com o ambiente e o mundo. É assim que a *Educação Popular* vai ressaltando a dimensão política inerente à Extensão Popular. Como nos lembra Alder Júlio, em referência ao filme *Queimada*<sup>2</sup>, “é melhor saber para onde ir sem saber como, do que saber como, e não saber para onde ir” (CRUZ, 2008).

Mas, se fica claro que há um projeto político de Universidade e Sociedade para a Extensão Popular, como verificar sua constituição? Acredi-

---

2 Produzido em 1969, dirigido pelo italiano Gillo Potecorvo.

tamos que uma pista relevante está evidenciada por Boaventura de Sousa Santos, em sua discussão sobre educação. Parece-nos bastante importante retomar a análise que o autor empreende quanto à aplicação *técnica e edificante* da Ciência. Ora, não seria mesmo a Extensão uma *aplicação* da ciência? Se concordarmos em pensar por esse caminho, poderemos traçar um paralelo dessa análise a partir da Extensão Universitária. Afinal, o conceito de “aplicação técnica da ciência” se encontra com aquele da Extensão assistencialista ou tecnicista, especialmente quanto ao ponto de vista da relação Sociedade-Universidade. Vejamos.

Para Boaventura, na aplicação técnica da Ciência se convertem os problemas sociais e políticos em problemas técnicos, solucionáveis, portanto, cientificamente, com total eficácia e neutralidade social e política. O cientista toma para si a resolução dos problemas e confere à Universidade o papel redentor de quem conhece os melhores caminhos para o desenvolvimento humano e social. Ainda por essa perspectiva, observamos existir o princípio da neutralidade, o que indica estar o cientista (ou, podemos pensar, extensionista) fora da situação existencial em que incide a aplicação, mas sem ser afetado por ela. Ademais, a aplicação assume como única a definição de realidade dada pelo grupo dominante da sociedade, escamoteando os conflitos e silenciando possíveis alternativas (OLIVEIRA, 2006). Ou seja, ao lidar com as classes “subalternas”, desconsidera qualquer possibilidade de que seus sujeitos tenham criatividade para encontrar saídas e formas de enfrentar os problemas.

Para Boaventura, é necessário se investir numa “aplicação edificante da ciência”, que aparece como alternativa para o modelo acima citado. Nessa outra proposta, a aplicação sempre acontece numa situação concreta, e o cientista está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação. Distancia-se da ilusória *neutralidade* científica antes citada. Ao se deparar com a realidade, na perspectiva aqui evidenciada, o cientista/extensionista não só procurará, mas também reforçará as definições alternativas e emergentes da realidade. Para isso, investe nos vários saberes e práticas locais. Durante a aplicação, privilegiam-se a argumentação e a crítica, em lugar de naturalizar ou explicar de forma mágica a realidade (OLIVEIRA, 2006).

Podemos, agora, olhar para a Extensão Popular através do conflito no qual se encontra inserida. A partir do pensamento de Boaventura, podemos compreender que precisamos pensar a Extensão Popular como um movimento tenso e contraditório de disputas por hegemonias na Universidade. Alienar esse pensamento poderá encaminhar essas realizações alternativas para a permanente alternatividade, deixando cada vez mais

distante a concretização dos sonhos e as utopias que as motivaram. Nesse sentido, destacamos que a Extensão Popular é, ao mesmo tempo, a realização da aplicação da Ciência, como acreditam alguns setores acadêmicos, de modo edificante e emancipatório, junto com as classes populares, e um caminho de lutas em movimento, pela transformação da mesma Universidade e da sociedade na qual está inserida.

Compreendendo, então, a Extensão Popular em movimento, como um dos diferentes modelos de aplicação e elaboração do conhecimento, podemos identificá-la como uma prática da *sociologia das ausências*, conforme os fundamentos de Santos (1996, p. 22-23):

Enquanto um deles [*o modelo cientificista*] tem detido o monopólio de aplicação da ciência, o outro não passa de uma potencialidade promissora. Professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe.

A Extensão Popular nasceu com os movimentos contra-hegemônicos de quem se espanta e se indigna *não apenas* com a imaginação da Universidade/sociedade como seria ou como foi, mas, principalmente, com a *constatação* do que é hoje e como será seu futuro caso seus sujeitos não criem saídas para superar suas ideologias dominantes. Vasconcelos (2008, p. 11) enuncia que

[...] a extensão universitária é o espaço acadêmico mais flexível, que permite o novo e o emergente acontecerem. Permite que movimentos sociais, ainda balbuciando propostas e práticas pouco consolidadas, se organizem em pequenos projetos. É espaço de experimentação e consolidação de novas formas de atuação acadêmica.

Sob o ponto de vista de Melo Neto (2006, p. 42),

[...] a efetivação de ações educativas pautadas por princípios éticos definidos, com reforço ao coletivo e com preocupações voltadas às maiorias sociais, será conduzida *no sentido de garantir que alternativas sejam possíveis*, inibindo modelos de produção que só mantenham ou fortaleçam os mecanismos de exclusão (grifo nosso).



Para Boaventura Santos (apud OLIVEIRA, 2006), redefinir as possibilidades de atuação e inserção política no mundo requer a ressignificação da forma como atuamos no mundo através do campo de nossa subjetividade, espelhada em como incorporamos saberes formais e cotidianos e os valores e as crenças com que entramos em contato. Isso significa que não basta pensar numa teoria fundante transformadora, como o é a Educação Popular, nem num trabalho social e útil transformador, configurado academicamente na Extensão Popular. É preciso considerar a formação de *subjetividades inconformistas* que se engajem nesse mutirão.

Para Santos (1996, p. 17), isso exige que se pense num *projeto educativo emancipatório*, cuja aprendizagem se dê com conhecimentos conflitantes, com o objetivo de “produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais [...], imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo”.

No campo da Extensão Popular, o envolvimento de estudantes com a complexidade da dinâmica social, povoada de sofrimentos, de opressões e de muitas possibilidades de fascinante criação coletiva, pode despertá-los da alienação individualista e consumista difundida pela sociedade capitalista e que marca tão fortemente a juventude, conforme assinala Vasconcelos (2006).

Como vemos, ao contrário do que poderia nos parecer, as ponderações de Boaventura revelam-se imprescindíveis no campo da Extensão Popular. As palavras desse autor, escritas a partir de diversas experiências em diferentes lugares do mundo, encontram-se com as reflexões atualmente empreendidas nas práticas de Extensão Popular. Ora, se para ele (1996, p. 18), a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista, [...] assentando igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis, para Fleuri (2006), as experiências de Extensão Universitária em Educação Popular promovem mudanças muito significativas em várias dimensões. Por exemplo: redescobre o significado de trabalho interdisciplinar, revaloriza o comprometimento social e ressignifica a espiritualidade. Ademais, reforça a constituição emergente de outro fazer científico, como já refletido na discussão sobre a aplicação edificante da Ciência. Fleuri (2006, p. 233) afirma que esse extensionista

[...] descobre suas próprias ambivalências que, em interação com a complexidade do ser do outro, coloca múltiplos desafios, abre infinitas possibilidades e, sobretudo, exige um salto de dimensão no seu modo de entender a prática científica, social e cultural.

O que fazer, então, com essas novas *subjetividades inconformistas*? Acreditamos que os escritos de Boaventura apresentam algo de novo e necessário para pensarmos outros desafios teóricos e epistemológicos para a Extensão Popular: democracia e redes de sujeitos. Primeiramente, para além dos princípios éticos e dos pressupostos teórico-metodológicos, ao considerar uma Extensão que seja *popular*, precisamos voltar nossos olhares para a sociedade como um todo. Que arranjo de sociedade se espera ao se compor um trabalho social de Extensão Popular? Entra aqui uma categoria fundante para o Popular, marcadamente analisada por Boaventura: a democracia. Para Oliveira (2006, p. 145), podemos conceber como uma função dos processos educativos a de contribuir para desnaturalizar as predominâncias identificadas na sociedade como um todo, buscando criar novos sentidos comuns políticos, jurídicos e epistemológicos, fundados em relações mais equilibradas e menos hierarquizadas entre as diferentes formas de integração nas diferentes dimensões da vida social. Ainda segundo a autora (p. 145), se entendemos a democracia como um sistema no qual as relações sociais se fundam em relações de autoridade partilhada, precisamos desenvolver práticas adequadas, ou seja, praticar, tanto quanto possível, relações desse tipo.

Acreditamos estar aí um desafio teórico relevante. Ao pensar o popular num cenário acadêmico como o da Extensão, precisamos também deixar transbordar seu pensamento inconformista para a sociedade que envolve a própria Universidade e fazer esse movimento, sob pena de alienarmos um dos aspectos mais elementares de uma orientação educativa popular: partir da realidade mesma em seus conflitos e contradições. Por isso, é imprescindível para a Extensão Popular ponderar os projetos em disputa acerca da relação Universidade/sociedade e se inserir nos conflitos em voga na sociedade como um todo. É eminente repensar o modelo e procurar construir outras perspectivas para as relações sociais, pautadas pela democracia.

Como nos lembra Carlos Silvan, em depoimento contido em vídeo da ANEPOP,

[...] pensar a extensão numa perspectiva popular é pensar a participação de todas as pessoas na produção acadêmica e na vida da Universidade. Isso pressupõe um diálogo com os diferentes saberes e uma articulação com diferentes práticas populares e libertárias, no campo da saúde, da educação. Recomenda parar e pensar um novo modelo de sociedade, que não seja capitalista, da exploração do ser humano, mas que recomende que a Universidade é um espaço de produção de novos sentidos para a vida em comunidade, para uma vida amorosa, uma vida

libertária, para uma vida afetuosa e para uma vida de produção do conhecimento que dê sentido a vida das pessoas (CRUZ, 2007).

Registra-se, aqui, um convite para as práticas de Extensão Popular que não se prendam por demais nas especificidades organizativas de suas experiências nem nas bem-vindas realizações desveladas, mas que pensem, cada vez mais, em cenários políticos mais ampliados, sobretudo porque esse movimento é inerente à própria essência da Extensão Popular, como uma prática alternativa que não ruma à *alternatividade*, mas à *alteratividade* em seu caminhar histórico. Para Oliveira (2006, p. 146), “pensar as possibilidades de emancipação social democrática [...] requer o desenvolvimento de uma reflexão em torno dos processos de tessitura das redes de subjetividades que somos e dos modos como se pode conceber a formação das subjetividades democráticas”.

É nessa perspectiva que seguem historicamente os movimentos sociais e populares, como ressalta Batista (2004). Para ela, a caminhada histórica de conquista por outras hegemonias desses movimentos sociais ocorre no próprio processo de caminhar no desenrolar das práticas. Ademais, afirma que as práticas educativas emancipatórias vivenciadas nos cenários de lutas dos movimentos sociais acentuam que a história é uma construção social que se faz pela ação coletiva dos sujeitos, e a resistência e o enfrentamento são partes de estratégias de lutas, que ensinam que só com sujeitos organizados e lutas conjuntas se podem enfrentar os poderes hegemônicos e construir novas sociabilidades.

Fica claro, então, que a Educação Popular, no seio de suas práticas educativas, relações e interações culturais, vai gerando um movimento. Esse movimento vai constituindo *redes de sujeitos* e *subjetividades inconformistas*, dispostas a articular caminhos outros para a sociedade em todo o mundo, alçando voos que nos levem a realidades diferentes daquela que aí está. Compreender a Extensão Popular requer pensar esse movimento, que hoje é um desafio sobremaneira para a Educação Popular, em tempos de franco avanço do ideário neoliberal em nossa sociedade.

Antes de findar essa análise em paralelo sobre a Extensão e Educação Popular, avaliamos ser necessário responder a uma indagação que pode ter ficado entrelinhas. Mas que algo específico traz a *Extensão* em seu diálogo com a Educação Popular? Vasconcelos (2006) assevera que a inserção dos estudantes nos Projetos de Extensão orientados pela Educação Popular tem gerado uma atuação eficaz, no sentido de proporcionar seu envolvimento com a totalidade dos problemas familiares e sociais que

encontram. Emocionam-se com o que veem e, mobilizados por essa emoção, desdobram-se em pesquisas, conversas e articulações para enfrentar os problemas. Isso tem sido particularmente verdadeiro para aqueles estudantes dos períodos iniciais de curso. Muitos dos que se inserem no Projeto no final de seus cursos já demonstram uma aplicação mais técnica da ciência e procuram por problemas concretos para trazer soluções técnicas eficazes, podendo as possibilidades de escuta e construção compartilhada do conhecimento. Vasconcelos (p. 284) acrescenta que é fundamental inserir precocemente o estudante “em convivência estreita com a dinâmica de vida da população, com suas lutas pela alegria e a realização plena de seus anseios profundos” e aponta como um dos pontos-chave para essas experiências o desenrolar de um vínculo entre a população e os extensionistas envolvidos, o qual orienta todas as ações porque não prescinde do compromisso. Para ele (2006, p. 300):

[...] essa perspectiva de trabalho pedagógico vai além da interdisciplinaridade, pois não se restringe à integração de saberes das diferentes disciplinas científicas, na medida em que articula também os saberes e iniciativas populares presentes na comunidade.

As ações de Extensão Popular desvelam realizações transgressoras da realidade acadêmica e social. Silveira (2008, p. 23) afirma que ocorre “o desenvolvimento de autonomia solidária [...], [...] apropriação de tecnologias leves com criatividade, [...] valorização das subjetividades e do saber popular, aprofundamento da capacidade de escuta para uma atuação pactuada”.

Podemos, diante de todas as palavras que arriscamos neste ensaio, compreender que,

[...] ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador das ações; e, com especial destaque, o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos (diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo...) e utópicos (autonomia, liberdade...) que, para os dias de hoje, tornam-se uma exigência social (MELO NETO, 2006, p. 41).

A Educação Popular traz para o campo de disputas de concepções de Extensão Universitária a noção de que se pode galgar também a ação

da Universidade no processo de transformação social. Como nos lembra Falcão (2006, p. 38), isso se concretiza na atuação direta da Extensão como um elo entre a Universidade e a comunidade na construção de caminhos para a promoção social. Trabalhar com uma Extensão Popular permitiria mais integração entre a vida acadêmica e a comunitária, através de “programas voltados para a problematização e a sistematização da realidade concreta e daí a construção de forma mais coletiva de projetos que possam efetivamente promover o desenvolvimento sustentável popular” e, conseqüentemente, a emancipação social.

Todavia, se buscamos esse horizonte, precisamos ter em mente a ideia de conflito. Ou seja, existem oposições a esse projeto humanístico, solidário, emancipatório e ambiental<sup>3</sup> de vida em sociedade. Tais tensões podem ser sentidas na maioria dos espaços sociais, culturais, religiosos, etc. Em cada um deles, certamente haverá quem opte pela organização da sociedade como aí está. Acreditando estarem bem as coisas como estão, imbuindo a dignidade de vida e condições de sobrevivência a critérios de merecimento (quem estuda e “vence na vida” conquista tudo o que puder). Ou naturalizam a desigualdade social. Algo como: “Foi o destino (ou Deus) quem quis assim. O que se há de fazer?”.

Porém, há uma boa parte de indivíduos dispostos a deixar as coisas como estão não por acaso, nem por falta de consciência: mas porque lhes interessa. Eis os representantes das classes dominantes, que alienam quaisquer chances de perder seus privilégios e suas boas condições de vida. Para mantê-los, precisam trabalhar e se capacitar. Entra aqui a Universidade.

A Universidade não foi pensada e criada na perspectiva que sonhamos e detalhamos anteriormente. Pelo contrário, foi justamente imaginada para aplicar exatamente o que faz hoje, que podemos citar de maneira breve: gerar tecnologias e produtos concretos para favorecer o desenvolvimento de uma minoria que tem acesso aos bens materiais e econômicos – a classe dominante; constituir o *passaporte* para a ascensão social, com diversas estratégias para que só os filhos das classes dominantes passem por ela e galguem boas posições na sociedade e boas condições de vida; e constituir o espaço para a formação cultural e moral adequada à vida em sociedade, recomendada em cada momento histórico, segundo os crité-

---

3 Insistimos em trazer a ideia do ambiente, pois, ao pensar a sociedade numa perspectiva popular, somos também provocados a pensar nossa relação com o mundo, com a natureza. Calado (2008) já nos lembra disso. Ademais, um grupo de extensionistas populares, reunidos em Florianópolis-SC, vem trabalhando essa ideia e defende que é preciso não somente *humanizar*, mas *animalizar*, no sentido natural e sagrado da essência do seres vivos, porquanto o humano é somente *mais um* dos seres em relação com a natureza, com o mundo.

rios de inclusão e de participação nessa sociedade, delimitados justamente pelos grupos dominantes. Vejam-se as dificuldades concretas da maioria dos jovens das classes populares em se manter numa Universidade, mesmo que pública.

Basta, então, observar com cuidado os corredores dessa instituição para perceber o quanto cabe de tudo. Mais do que isso, o quanto predominam os interesses das classes mais favorecidas, ao percebermos o interesse individualista de grande parte dos estudantes, interessados tão somente em quanto vão ganhar depois de receber o diploma, querendo “fazer sua vida”, e olhar para as salas de aula, as técnicas didáticas e a postura da maioria dos professores, com destaque para a formação de “forças” ou “massas” para atuar no “mercado de trabalho”. Diante disso, ao se pensar em Extensão, ocorrem, principalmente, dois movimentos: aqueles que a utilizam como espaço para treinamento e aperfeiçoamento profissional, testando, junto com a população, os serviços profissionais aprendidos na Academia; e outros que a utilizam como ferramenta útil ao desenvolvimento tecnológico, que não acabará nas mãos da maioria da população, mas dos poucos setores com acesso a tecnologia. Há, ainda, a Extensão como propaganda, que dá visibilidade à Universidade ou a empresas, buscando passar-lhes a imagem de “instituições socialmente responsáveis”, “preocupadas” ou, até, “comprometidas”.

Mas, qual é essa *preocupação*? Geralmente, quando estamos preocupados com algo, procuramos resolver o problema em questão pela raiz. Não perdemos tempo solucionando um defeito aqui ou um ponto acolá, mas enfrentamos o problema para sanar a preocupação. Também me parece ser esse o pensamento de quem é comprometido. *Comprometer-se* significa estar junto em todos os momentos e disposto a escutar e a ouvir, para ir aonde o parceiro ou parceira precisar. Tampouco parece *responsável* executar ações em cima de ações que, por assistencialistas e alienando a autonomia dos seres humanos presentes em comunidade, não geram de uma vez movimentos para a solução dos problemas mais urgentes.

Felizmente, se há espaço na Extensão Universitária para tudo, também haverá oportunidade para o desenvolvimento de ações contra-hegemônicas que denunciem a situação como está e aprimorem outros caminhos rumo às utopias sonhadas, pois, como nos lembra Calado (2006, p. 304),

[...] se sombrio é o quadro que campeia, não devemos perder de vista que, apesar disso, sempre houve e sempre haverá quem faça diferente, quem tenha outras apostas. Se ousarmos ensaiar

mergulhos nas “correntezas subterrâneas”, vamos verificar experiências alternativas, apontando para uma cultura política alternativa.

Acreditamos na Educação Popular, portanto, como inspiração singular para que se exercite a vocação mesma da Educação, refletida numa “vida de busca do outro e de partilhas como sentido dela própria, a vida cotidiana, como fundamento da razão de ser da experiência humana no mundo” (BRANDÃO, 2002).

### Algumas considerações

Para Melo Neto (2004), os conteúdos da educação entre os povos têm sido de ordem ética e prática. Na ética, moram as orientações e os princípios para o bem viver; na prática, os aspectos comunicativos do conhecimento de profissões acumulados por um povo. Com base nos objetivos propostos para as reflexões empreendidas nesse artigo, podemos concluir: quando falamos de Educação Popular, estamos falando de um *corpo prático* que ilustra uma ética de viver. Todavia, alcançar essa harmonia entre o que se faz na prática com o que se acredita ser ideal compõe um desafio constante para aqueles e aquelas que se lançam nas experiências de Educação Popular. E a Extensão Popular não escapa dessa assertiva.

Portanto, a constituição de uma Extensão que se afirma no *popular* deve se dar numa relação dialética entre o prático e o ético, na medida em que, em certo ponto, ideais/ideologias/utopias constituem uma ética que leva determinados sujeitos a empreenderem ações que galguem alcançar um novo modo de viver em sociedade (ética levando à constituição de outra prática); ao mesmo tempo em que aquelas ações vão constituindo novas formas de relação e sociabilidade (BATISTA, 2004; CALADO, 2006), reverberando numa nova ética (*a prática levando à constituição de outra ética, agora universal*).

Diante de tudo isso, concluímos que, ao falar de Extensão Popular, não nos referimos a uma modalidade a mais da Extensão, outra área temática, pois, ao se inserir no campo da Extensão, a Educação Popular procura responder ao desafio de trazer uma nova perspectiva teórica e epistemológica para a Extensão Universitária que seja capaz de apontar caminhos

possíveis para outras realizações na relação Universidade-Sociedade-Universidade e que estejam esses empreendimentos pautados firmemente na busca por uma racionalidade mais solidária, humana e ambientalmente amorosa, com a qual poderemos (quem sabe) ensaiar respostas fortes contra o movimento hegemônico de significação dos homens e das mulheres como valores de mercado, entes produtivos em favor de um sistema muito maior do que todos, inclusive do que a natureza, no qual a grande preocupação mundial é a estabilidade do mercado, a movimentação e o equilíbrio das empresas, em que esforços sem medida são empreitados para recuperar crises financeiras, enquanto a crise da existência material humana continua em voga, através da fome, da miséria e das desigualdades, refletidas na violência cotidiana com a qual o mundo convive, e espelhadas na discriminação e na competitividade, na construção de uma ideia eticamente *avessa* de que as diferenças são naturais e de responsabilidades individuais.

Como lugar propício para a reflexão crítica e a produção de conhecimentos e tecnologias, a Universidade bem que poderia direcionar suas ações e reflexões para superar esse quadro, ensaiar cantigas e gerar movimentos populares que respondam aos reclames da maioria da população mundial e recomendem, por meio de suas ações e interações, uma decisão firme de que precisamos rumar noutra direção.

Por tudo o que refletimos ao longo destas páginas, acreditamos firmemente que a Educação Popular dá corpo metodológico e orientações éticas/filosóficas para que caminhemos em direção às utopias sonhadas e compartilhadas coletivamente.

### Referências

BATISTA, M. S. X. Movimentos sociais e educação: construindo novas sociabilidades e cidadania. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, n. 8, 2004, Coimbra. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra. 2004.

BRANDAO, C. R. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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



CALADO, A. J. F. Novos e velhos movimentos sociais populares: quais saberes necessários à construção de uma sociabilidade alternativa? In: SCOCUGLIA, A. C.; JEZINE, E. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2006.

COORDENAÇÃO NACIONAL DO FORPROEX. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Coordenação Nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

CRUZ, P. J. S. C. A Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP): articulando as práticas de extensão na luta por uma universidade socialmente comprometida. In: JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X.; MOREIRA, O. L. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2008.

CRUZ, P. J. S. C. (Editor). **Aula inaugural do Curso de Extensão Popular**. Produção da Coordenação do Curso de Extensão Popular (CEXPOP), 2008. 1 DVD (35min), son., color.

CRUZ, P. J. S. C. (Editor). **Diálogos de extensão popular: reflexões e significados**. Produção da Articulação Nacional de Extensão Popular - ANEPOP, 2007. 1 DVD (15min), son., color.

FALCÃO, E. F. **Vivência em comunidades: outra forma de ensino**. João Pessoa: UFPB, 2006.

FLEURI, R. M. Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. (Org.). **Perplexidade na universidade, vivências nos cursos de saúde**. 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GOHN, M. G. M. **Movimentos Sociais e Educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GURGEL, R. M. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

JEZINE, E. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB, 2006.

JEZINE, E. Universidade-sociedade e extensão universitária: construções teórico-metodológicas. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005, Meio digital. [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

MARCOS, M. L.; CRUZ, P. J. S. C. **A Articulação Nacional de Extensão Popular no 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Produção da Articulação Nacional de Extensão Popular - ANEPOP, 2006. 1 DVD (7min), son., color.

MELO NETO, J. F. **Extensão popular**. João Pessoa: UFPB, 2006.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: UFPB, 2004.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, J. F. (Org.). **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: UFPB, 2002.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SANTOS B. S. **A universidade popular dos movimentos sociais para formar activistas e dirigentes dos movimentos sociais e ONGs e cientistas sociais, intelectuais e artistas dedicados à transformação social. Uma proposta para discussão**. 2003. Disponível em: < [http://www.universidadepopular.org/media/artigos/Proposta\\_para\\_discussao.pdf](http://www.universidadepopular.org/media/artigos/Proposta_para_discussao.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2016.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

SCOCUGLIA, A. C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, C. A. (Org.). **Paulo Freire e a agenda da educa-**

**ção latino-americana no Século XXI.** Buenos Aires: CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2001.

SILVEIRA, J. L. G. C.; COSTA, L. H. (Org.). **Liga de Saúde Coletiva - Extensão Popular em busca da integralidade.** 1.ed. Blumenau: EDIFURB, 2008.

SOUSA, J. **Reinvenções da utopia - a militância política de jovens nos anos 90.** São Paulo: Hacker Editores, 1999.

VASCONCELOS, E. M. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. (Org.). **Perplexidade na universidade, vivências nos cursos de saúde.** 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VASCONCELOS, E. M. Prefácio. In: SILVEIRA, J. L. G. C.; COSTA, L. H. (Org.). **Liga de Saúde Coletiva - Extensão Popular em busca da integralidade.** 1.ed. Blumenau: EDIFURB, 2008.



**Extensão Popular:  
experiências e reflexões**





## AUTONOMIA E EXTENSÃO POPULAR: ESTUDO COM BASE NA PERCEPÇÃO DE EXTENSIONISTAS DE UMA EXPERIÊNCIA

BRUNO OLIVEIRA DE BOTELHO  
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

**E**STE ESTUDO NASCEU DE PROCESSOS de perplexidade e vivências em experiências de Extensão Popular que Bruno Botelho, primeiro autor desse texto, sentiu durante sua atuação por dois anos e meio como estudante de graduação atuante nesse cenário, provocando-o a realizar uma análise crítica sobre a autonomia nas experiências de Extensão Popular. Para tanto, a sistematização desse artigo se deu com a orientação de Pedro Cruz e com a narração, em primeira pessoa, a partir da perspectiva de Bruno.

### **Contexto inspirador**

Tentei, por meio desta pesquisa, empreender uma reflexão em torno da Extensão Popular por meio do estudo científico, tentando ao máximo livrar-me das vendas que o carinho por um trabalho arduamente realizado impõe ao tentar analisa-lo de forma crítica.

Diante do contexto multifacetado de questões que se apresentam indagantes a partir das práticas de Extensão Popular, interessou ao pesquisador se debruçar sobre o componente avaliativo dessas experiências, com ênfase na categoria *autonomia*. Ora, se é verdade que a Educação Popular veio à tona como uma resposta de esperança à conjuntura subversiva dos

oprimidos e à alienação dos opressores, esta se torna repleta de identificação e de intencionalidade com a causa popular, então, pode-se dizer que a *autonomia do sujeito* é uma categoria central nos movimentos que nutrem tal sentimento.

Como estudante, atuei com fervor, porém não distante de muitas dúvidas e curiosidades que frequentemente provocava o meu redor para respondê-las. Essas indagações acompanharam e influenciaram minha formação profissional, especialmente um conjunto de questões cujas respostas, talvez, muitos tenham medo de perguntar: *como estamos avaliando nosso trabalho em Extensão Popular? Temos experiência nessa prática? Nossas ações são coerentes com nossas reflexões? Estamos, de fato, a gerar autonomia aos atores e processos sociais nos campos de prática?*

Assim, compreendendo a magnitude de empreender pesquisas com tais perguntas geradoras e cientes dos limites impostos por um estudo iniciado por tão poucos pesquisadores, este estudo foca as experiências vividas pela formação de seu pesquisador principal, especificamente em um Projeto de Extensão Popular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na esperança de levantar questionamentos a vários outros educadores populares inseridos em variados tipos de trabalhos parceiros nessa luta.

### **Situando o contexto do estudo**

O que caracteriza o Projeto de Extensão Popular a partir do qual desenvolvemos esse estudo é o somatório de uma longa construção em que cada participante – professores, estudantes e moradores da comunidade – protagonizam essa construção. Isso se aplica não somente à relação com o campo da prática, mas também da organização interna do Projeto.

Em sua história, o Projeto surgiu com base nas ideias de estudantes e docentes da UFPB, visando uma fusão de suas vidas acadêmicas com as práticas populares dos atores de classes sociais menos favorecidas para, através desse diálogo, aplicar a atenção primária de maneira efetiva à realidade social local. Como resultado de seu crescimento e de sua abertura a novas parcerias, articulou-se a novas perspectivas de abordagem ao longo dos anos, e, durante um longo tempo, configurou-se como um Programa que congregou vários Projetos de Extensão Popular.

No período no qual empreendemos esse estudo, o Projeto já perdurava por dezesseis anos e funcionava com a seguinte dinâmica: o extensionista deve se compromissar com doze horas semanais ao Projeto - quatro horas são destinadas à prática de um grupo de educação em saúde reali-

zado nas imediações da comunidade em locais e horários variados; outras quatro horas são destinadas às visitas domiciliares aos sábados pela manhã, em que o extensionista acompanha uma média de duas famílias residentes na comunidade, através da escuta e da tutoria com a formação de vínculo utilizando abertamente a amorosidade com o usuário; outras duas horas são para a reunião ordinária que acontece na UFPB; e as últimas duas horas, para reuniões de grupos operativos, comissões organizativas das estruturas básicas do Projeto (frequência, cadastro, eventos e teórica) e atividades extraordinárias.

Em seus muitos anos de atuação, o Projeto foi tanto coadjuvante como protagonista de muitas conquistas na comunidade. Realizou atividades de educação social e educação em saúde para garantir que os moradores lutem por seus direitos. Ao longo da sistematização de suas experiências, foram analisadas a significância do Projeto para a comunidade, no que tange à *conscientização*, à *mudança*, à *liberdade*, à *afetividade* e à própria *autonomia*, considerados elementos fundamentais para a construção desse projeto com as bases na Educação Popular (FERNANDES; PEREIRA; SALVADOR, 2011).

No contexto dessas vivências, um dos processos mais significativos para o pesquisador foi a observação do Movimento Social da Associação Comunitária. Nessa experiência, surgiram as primeiras inquietações que motivaram este estudo. No que tange à Associação Comunitária, o Projeto atuou desde sua origem, acompanhando de perto e de forma ativa o movimento político da Associação. Participou de suas reuniões, inseriu pontos de pauta, realizou atas das reuniões e dividiu tarefas a serem realizadas – encaminhamentos das assembleias, arrecadação de recursos por meio de brechós, bingos e confecções e vendas de rifas.

Essa parceria tem resultado em frutos de valores inestimáveis para todos. Para citar alguns, a conquista da Unidade de Saúde da Família para a população da comunidade, que emancipou a comunidade da condição de microárea de outro bairro, e a conquista do processo de reurbanização da comunidade, que irá conferir saneamento básico, alargamento das ruas, pavimentação e reconstrução e relocação das casas. Além disso, a construção de um Centro de Referência de Inclusão Produtiva, em parceria com a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), bem como a manutenção da Creche Comunitária, de forma autônoma do governo municipal, pelas mães do local, e sua posterior institucionalização na política pública municipal de educação.

Olhando em retrospectiva, a comunidade surgiu de um movimento de assentamento e luta por moradia. Não é de todo surpresa a facilidade



para encontrar vários perfis de liderança comunitária em suas imediações. Já existiam referências desses moradores muito antes de a primeira Extensão Universitária atuar, e elas foram identificadas e chamadas para continuar com a luta em parceria com a Academia.

Certamente existe uma série de pontos positivos e negativos não só da atuação desse Projeto, mas também de uma série de outros de Extensão Popular em seus campos de prática. Nas sistematizações das experiências ao longo dos anos, tanto em formato audiovisual como em artigos, dissertações, teses e livros, o Projeto reuniu material o suficiente que prova o benefício de sua parceria com a comunidade. Foi apresentado, com muito orgulho, por um cordel de uma moradora, uma das primeiras parcerias do Projeto na comunidade, que diz: *“Com cada um a gente aprende, cada um tem a ensinar. Essa é a nossa consciência de como da saúde cuidar. Na convivência comunitária aprendemos a lutar, conquistando o direito nesse longo caminhar. Tem hora que a gente chora, tem hora que a gente ri. Na troca de sentimentos aprendemos a refletir”*.

Não estamos falando de qualquer Projeto nem de qualquer comunidade. Falamos de uma comunidade considerada como referência municipal de coletivo politicamente ativo da cidade de João Pessoa/PB – que conta com a parceria de um Projeto de Extensão Popular detentor de uma vida extensa e uma história um tanto profunda. Essa parceria tem sido, merecidamente, foco de estudos de referência nacional. Embora possa parecer que algumas falhas sobressaltam suas qualidades, eu, como pesquisador, fui obrigado a ter a ingratidão de resumir sua história em poucos parágrafos para me deter em meu material de estudo.

Ressalto, porém, que, com o decorrer de minhas vivências no Projeto, passei a questionar sobre certas posturas do coletivo. Ao longo da história da comunidade, a gestão da Associação foi eleita em um cenário de confronto entre a antiga gestão com o Projeto por diferenças de interesses. Por muito tempo insistimos em nos mantermos neutros em relação à segregação de ideais políticos partidários que dizem respeito à Prefeitura de João Pessoa. No entanto, posteriormente, tomamos partido e fizemos campanha abertamente para a troca de gestão da Associação quando nossa relação com a comunidade foi ameaçada pelo posicionamento partidário radical da antiga gestão, incentivando e tutelando novas lideranças e novos ideais com nossas próprias mãos.

Escrevo este trecho em primeira pessoa e não faço referências que não a minha memória, pois participei diretamente desse evento. Responsabilizo-me por pactuar com essas decisões, que me pareciam coerentes na época, em meio a um fervor de intencionalidade intensa que pode, muitas

vezes, vendar os olhos daqueles que vislumbram efeitos de ameaça ao trabalho árduo.

Certamente, o caminho para essas respostas envolve muitas discordâncias e, provavelmente, pouca sutileza do pesquisador para analisar criticamente o trabalho daqueles que o fazem com tanta amorosidade. Contudo, esta pesquisa se coaduna com o que Freire (1970) diz, comprometido com a libertação do homem, se colocando não como um prisioneiro do círculo da certeza em que a realidade está aprisionada. Ao contrário, quanto mais radicalmente crítica uma pessoa se torna, mais adentra uma segunda realidade que poucos enxergam e passa a conhecê-la bem mais, para que ele ou ela possa transformá-la melhor.

Diante do exposto, pretendi com esta pesquisa analisar a *autonomia*, como elemento teórico nos Projetos de Extensão Popular, tomando como base minhas vivências no Projeto e seus processos avaliativos, que são o objeto de nossa análise. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Apontar, do ponto de vista teórico-metodológico, os significados da autonomia na Extensão Popular;
- Averiguar a percepção de extensionistas do Projeto de Extensão Popular referido, no que tange à autonomia nos trabalhos desenvolvidos nos cenários de prática.

Para realizar o estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados através de entrevistas não dirigidas ou semidiretivas e individuais. As entrevistas individuais foram realizadas na presença privada do pesquisador e do entrevistado. Foi aplicado um questionário semiestruturado, porém o entrevistado não teve limite de tempo ou restrições para responder à pergunta da melhor forma possível.

O corpo de entrevistados foi composto por seis extensionistas que participaram do Projeto por, pelo menos, um ano de experiência. Foram priorizados os que participaram por mais tempo.

O roteiro da entrevista consistiu em seis questões que tentaram explorar a avaliação que os extensionistas voluntários fazem atualmente sobre alguns pontos-chaves. São eles: todo tipo de avaliação decorrente nos últimos anos do Projeto; seu rigor metodológico; a clareza da problemática em que o Projeto atua; os indicadores de autonomia estudantil e no campo de prática; as interações políticas do Projeto com a comunidade e, por fim, a resposta obtida pelos usuários do Projeto ao longo de suas atividades recentes.

Discutir sobre os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional exige que se eleja a relação sujeito-objeto como questão central (GRAMSCI, 1991). Para tal, a dialética marxista foi utilizada como instrumento de análise para a interpretação lógica e a construção do objeto que se deseja conhecer.

### **Problematizando a autonomia através das experiências de extensionistas**

A análise dos processos de avaliação em Extensão Popular, em seu campo de prática, tem o objetivo de verificar a coerência da ideologia com suas ações, ao longo dos últimos anos de atividade, do ponto de vista da autonomia. Trata-se de uma reflexão limitada que poderá nortear a futura sistematização de indicadores do exercício dessa autonomia pela comunidade.

Durante os depoimentos dos extensionistas no processo de desenvolvimento desta pesquisa, havia um aspecto que merece destaque: a avaliação. Os depoimentos iniciaram tratando esse tema que se provou bastante escasso em suas longas experiências de Projeto. Por consequência, várias das respostas dos voluntários resultaram de uma análise crítica pessoal há muito concluída, porém não externada. Essa conclusão foi respaldada em todas as respostas, no tocante à metodologia de avaliação no Projeto. Dentre as reflexões, destaca-se esta:

Não tive a oportunidade de vivenciar muitos processos avaliativos dentro do Projeto. A gente tentou, em alguns momentos, sentar e avaliar determinada atividade, mas eu acho que a atuação do Projeto como um todo dentro da comunidade não foi muito abordado não. [...] Até quando estava fazendo o relatório final do Projeto lá no Probex, tinha uma parte que ele questiona avaliação e aí que a gente percebeu: “eita, era pra fazer avaliação junto com a comunidade. Junto com os moradores?”. E a gente percebeu que isso não foi feito, então atuamos o ano inteiro e a parte de avaliação ficou meio defasada. Eu acho que isso é um problema de longo tempo, estou no Projeto há 2 anos e nunca nós paramos pra sentar e pensar “o que a gente está realmente fazendo lá na comunidade? ou se está certo da maneira que a gente está fazendo (Extensionista 1).

A maioria ressalta que, quando o processo avaliativo é realizado, isso acontece de forma pontual, como mostra este depoimento:

Quando se fala em avaliação e eu me lembro do Projeto, é algo muito objetivo: avaliações com relação às nossas práticas no período de um ano. No caso em 2012 é feito uma avaliação pra planejar 2013 (Extensionista 2).

É claro, para todos os voluntários, que essas avaliações são realizadas de forma descontraída e horizontal, ouvindo a fala de todos em um momento dedicado a essa prática e tentando destacar as fraquezas e as potencialidades das atividades em questão. Porém, como foi mostrado nos depoimentos dos entrevistados, a defasagem de extensionistas que se dispõem a contribuir nesses momentos é significativa, o que envia grande parte da qualidade do processo.

Nesse aspecto, outra questão primária foi destacada em um dos depoimentos:

As avaliações são feitas em roda nas reuniões do próprio Projeto, mas são documentadas só em ata. Agora estamos tentando criar um arquivo que por enquanto está meio esquecido. [...] O projeto como um todo tentamos avaliar recentemente, fizemos um instrumento que não ficou legal, conversamos de boca, foi registrado em ata, mas o instrumento, realmente, não ficou legal (Extensionista 3).

A ausência do planejamento metodológico para esse processo fez com que o esforço de avaliação do Projeto fosse perdido em meio a sua tentativa. Corroborando a prática do registro informal por meio da coleta de atas de reuniões, a única avaliação de forma global que o Projeto tentou realizar em pelo menos três anos de trabalho (Extensionista 3) não foi utilizada e, de acordo com quatro dos cinco entrevistados, a atividade foi em vão.

O Projeto, de certa forma, democratiza muito bem o trabalho realizado em seu corpo estudantil. Assim, emprega elementos semelhantes à autogestão para que exista uma fluidez de hierarquia suprimida em suas atividades. O trabalho que cada um realiza ressignifica seu papel no Projeto, pois esse trabalho foi concluído através de suas mãos e partiu, inicialmente, de sua própria decisão, em conjunto com outros, sem a forte influência da figura do patrão: aquele, detentor de elementos fora da realidade da cooperativa, e estes, excludentes da realidade dos demais (AN-TEAG, 1998).

Em vários momentos, em meio às reuniões, o Projeto esclarece, debate e encaminha acordos sobre sua metodologia. Como cita Delrio (1999) acerca da autogestão aqui referenciada, pensa observando e ana-

lisando a realidade e busca soluções; responsabiliza-se e acostuma-se a planificar e a avaliar os resultados das ações empreendidas. No entanto, os extensionistas referiram que muitas dessas atividades avaliativas, até as pontuais, perdem-se no cotidiano. E se não forem reunidas e utilizadas para reflexão como parte resultante de um trabalho em longo prazo, fica difícil ter a visão necessária para responder à pergunta geradora deste estudo. Esta pergunta tem a intenção de significar o esforço e reorientar a prática para o aprimoramento das atividades de Educação Popular no campo de prática: *O Projeto está sendo capaz de gerar autonomia na comunidade?*

Freire (1996) teoriza que a prática pedagógica verdadeiramente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre esse fazer. Dialogando com a prática do Projeto nos últimos anos, ele afirma que o que a *prática pedagógica inocente* – desarmada da rigorosidade metodológica crítica – espontaneamente e indiscutivelmente produz um saber de experiência. É preciso, por outro lado, reinsistir da matriz de que precisamos voltar a nós mesmos. Através da reflexão sobre as experiências, a *prática pedagógica inocente* vai se tornando crítica. Isso se dá através dos rigores em planejamento metodológico, sua clareza, a atualização da problemática e, como consequência, a avaliação de potencialidades e fragilidades.

Em relação à clareza metodológica no desenvolvimento das ações, os extensionistas têm um sentimento bom sobre o Projeto. Todos concordam que uma das características proeminentes do Projeto é o protagonismo estudantil, de forma tão expressiva que a metodologia absorve, em grande parte, o perfil de sua gestão atual.

Eu acho que no geral, desde a seleção tentamos deixar claro a metodologia do Projeto. Como ele é desenvolvido na comunidade, ressaltamos isso nas entrevistas e nas primeiras reuniões sempre se dedica um espaço pra falar sobre essa metodologia: o que são os grupos operativos, como são as comissões, que desenvolvemos trabalhos nas casas, etc. Mas é algo que não é muito amarrado, cada pessoa tem a sua forma de fazer, cada um faz meio que a sua maneira (Extensionista 1).

Convém enfatizar que a opinião dos extensionistas de que existe um período latente até a percepção dessa metodologia e dos benefícios que a descoberta por conta própria pode trazer foi unânime, como cita o extensionista 5:

Quando eu entrei foi um desastre. Fiquei totalmente perdida, não sabia nada de Educação Popular ou do Projeto. Pra quem tá entrando é complicado, quando você vai participando do tema em palestras e congressos, vivenciando, vai clareando mais.

Alguns dos outros depoentes dialogam com essa fala, por entendem que o rigor metodológico é suprimido como uma prática comum no Projeto, instalada através do comodismo (como declarado pelo extensionista 4 adiante), além de agravar a evasão dos selecionados nos primeiros meses de prática. Porém pontos positivos podem ser identificados nessa experiência:

Eu acho que o Projeto deixa muito a desejar nessa questão da metodologia. É importante a teoria, o estudante quando está se inserindo de fato, aprende com a prática, mas até então eles estão perdidos. No momento não tem um grupo de estudos, um reforço à teoria, no fim alguns se acham e outros não (Extensionista 2).

A gente só vai descobrindo mesmo a metodologia do Projeto com muito tempo e quando nos damos chance para conhecer. [...] Acho que isso é do Projeto há muito tempo e já está inerente. Todo mundo acha que isso faz parte do Projeto e não reflete sobre o assunto (Extensionista 4).

Uma dificuldade que eu tive logo quando eu entrei foi saber o que eu estava fazendo lá dentro. A gente sempre quer o Projeto de mão beijada, mas vamos recebendo aos poucos. No fim, eu acho legal essa metodologia, a gente vai entendendo aos poucos como ele funciona e vai aprendendo a aceitar e gostar. Você é jogado dentro de uma comunidade sem saber o que você vai fazer lá, quem é o pessoal e como funciona, e aí você aprende e vai trazendo o retorno ao Projeto do que aprendeu. Acho que é legal as pessoas irem descobrindo o que é o Projeto e a Educação Popular aos poucos (Extensionista 3).

Quanto à clareza metodológica por parte dos sujeitos no campo de prática, os depoimentos foram variados. Houve alguns destaques que ressaltam o enorme prazer do vínculo familiar com os extensionistas nas atividades de campo, alguns que datam muitos anos e inúmeras gerações de estudantes e parcerias imortalizadas ao longo da vida do Projeto na comunidade. Porém, o extensionista 5 destaca uma fragilidade: *“Pra comunidade, as vezes, não é tão clara essa metodologia. Principalmente pra quem não*

*é visitado, pode ter gente que tem interesse em saber e não tem acesso a nós*". Outro depoimento ainda adiciona:

Os moradores da comunidade têm muito disso, de gostar de receber os estudantes, até porque as famílias que a gente visita são as mesmas ao longo dos anos, daí eles já conhecem, ou o vizinho recebe visita, eles gostam dessa dinâmica e conhecem, e aceitam numa boa. Porém algumas famílias não aceitam bem a rotatividade de estudantes, e não aceitam mais visitas porque não quer mais se apegar e ter que deixar de novo (Extensionista 3).

Aqui podemos abordar dois pontos a serem comentados adiante, que, ao longo da vivência no Projeto, o extensionista pode facilmente identificar como duas de suas maiores fragilidades: primeiro, o abandono das famílias após o vínculo. Isso foi discutido como um dos agravos mais preocupantes do Projeto nos últimos anos, conseqüente à irresponsabilidade acadêmica na Extensão Popular, o que pode ser mais bem esclarecido no livro "Educação Popular na Formação Universitária" (VASCONCELOS; CRUZ, 2011). Segundo ponto, a grande evasão de estudantes selecionados após os primeiros meses de atividade no Projeto.

A clareza metodológica do Projeto diz respeito a ambas as fragilidades. É fato que a grande rotação de extensionistas que praticam suas atividades na comunidade é um elemento intrínseco desde sua gênese. Esses estudantes, porém, trabalham em residências familiares, com o objetivo de se vincular ao usuário para que ele se sinta colaborador de uma atividade pedagógica. Cria-se, então, proximidade com o Projeto com a intenção de promover cidadania ativa. Por isso, é imprescindível que o usuário da comunidade esteja consciente dessa metodologia para que a simples rotatividade em sua rotina não seja interpretada como abandono do vínculo, como citado no depoimento do extensionista 3 acima.

Pouco se esclarece, porém, sobre essas metodologias intrínsecas à comunidade. As deliberações com as quais o Projeto atua nem sempre acontecem da maneira esperada, e várias informações e dinâmicas se perdem nas salas de aula e se transformam em confusão e desinformação aos participantes comunitários. Ora, é evidente que, para a construção do saber que emancipa uma comunidade a se autogerir, exige-se minimamente que ela esteja ciente do papel que ocupa, sua importância e de um rigor metodológico com o qual pode, ou não, pactuar e atuar. O trabalho realizado que deseja alcançar a autonomia e a autogestão deve ser realizado de forma a afastar a alienação dominante e ser capaz de assumir caracte-

rísticas geradoras de críticas em seu papel social (MELO NETO, 2005). Vejamos:

Muitas famílias dizem, eu só recebo na minha casa e é só aquilo. Participar ativamente do projeto mesmo não tem tanto não. Existem algumas pessoas, algumas lideranças na comunidade que sim, mas não é todo mundo não (Extensionista 3).

É importante que, ao realizar o trabalho de vinculação pela visita domiciliar, o extensionista esteja atento para que, nas relações que ali são desenvolvidas, estejam presentes alguns pressupostos necessários à construção do caráter de emancipação e autogestão à comunidade como núcleo social.

De acordo com Freire (1996), ensinar exige criticidade, e isso acontece quando se incentiva a curiosidade ingênua. Essa curiosidade leva o indivíduo a entrar em uma nova dinâmica, e ele se arma com essa *criticidade*. Na verdade, a curiosidade ingênua carrega o *senso comum*, o que é responsável por levar o homem a se apoderar da curiosidade epistemológica e a mudar a qualidade, mas não, a essência de sua busca por autonomia.

Melo Neto (2005) afirma a importância da igualdade de ambos os lados – a Universidade e a comunidade – cada uma com suas propriedades que lhes são singulares. Todos são iguais como espécie humana, porém todos são diferentes como seres distintos dessa espécie, portanto, capazes de se elaborar como um modelo a ser seguido em busca de um algo melhor. Caso não se sinta participante ativo da atividade realizada, a resultante desse trabalho realizado, do *proceder por si mesmo* torna-se um trabalho intelectual próximo do nulo.

A Extensão Popular ainda precisa evoluir como no tocante ao retorno da conclusão e do material de pesquisa intelectual à comunidade. Melo Neto (2008) acrescenta que a devolução dos resultados do trabalho social à comunidade irá caracterizá-la como detentora de novos saberes ou saberes rediscutidos, que podem ser utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios, conferindo propriedade da interação Extensão-Comunidade.

Quando os entrevistados foram indagados sobre se a comunidade se considera participante ativa do Projeto e do conhecimento científico ali gerado, expuseram estes pontos de vista:

São poucos os moradores que se integram nas atividades do Projeto, e são os poucos que tem uma visão mais política, como



a liderança da Associação. [...] Acho que nós fazemos mais parte do cotidiano deles do que eles fazem do nosso. Não sei se devido às dificuldades de estarem se integrando às nossas atividades pelo fato de algumas serem fora da comunidade, mas não acho que eles se sentem participantes do Projeto não (Extensionista 1).

É muito delicado. Eu já vi várias situações em que parte da comunidade se mostrou totalmente contrária à inserção do Projeto nela, enquanto outros o idolatram, mesmo que a idolatria não seja nossa intenção. Mas no geral, acho que não se sentem tão ativos. Acho que não (Extensionista 2).

Foi quase unânime, com exceção de uma resposta, que a Universidade e a comunidade não estão interagindo em proporções iguais. Destacando a inacessibilidade dos usuários ao campus universitário, onde ocorre boa parte das atividades do Projeto. O extensionista 3 dá ênfase, em seu depoimento, à participação passiva através do vínculo pela visita, quando o morador comunitário abre suas portas, coopera para que a atividade aconteça, porém não é feito com a assunção de sua participação na atividade pedagógica.

Freire (1996) assevera que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações, ensaiem a prática de se assumir como ser histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador. Dialogando com Freire, Melo Neto (2005) afirma que a etimologia da palavra autonomia, de sentido polissêmico, parte de *autós*, por si mesmo, e *nomia*, que pode significar um modelo a seguir ou um lugar ou comarca.

Pode-se concluir que trazer à tona a construção da autogestão relaciona-se com a assunção dos indivíduos não só de si mesmos como a expressão da luta da autonomia local. Uma autonomia relacionada ao outro, no sentido de que não se pode ser autônomo sozinho. Uma sensibilização para a *autogestão*, como capacidade de poder ser gerido por si mesmo, na relação com os demais, de se organizar livremente, fecundando o cotidiano democrático (MELO NETO, 2005). A autonomia é amplamente discutida em todos os depoimentos. Além da construção das fundações do Projeto ser de responsabilidade muito protagônica do estudante, como antes abordado na conceituação do Projeto, a autonomia estudantil é extremamente rica em sua história.

Apesar de, “*no início, ser um baque e parecer até um pouco frustrante, depois você aprende a ver que assim foi bem melhor pro seu amadurecimento*” (Extensionista 1). Esse empoderamento estudantil é tão forte que,

com uma vivência prolongada, é claramente possível identificar que o perfil do Projeto é influenciado demasiadamente pela rotatividade anual de sua gestão. Ele pode ser visto como um ponto positivo, pois, como cita o Extensionista 1 sobre a metodologia do Projeto, *“É algo que não é muito amarrado, cada pessoa tem a sua forma de fazer, cada um faz meio que a sua maneira”*.

Existe, no entanto, a possibilidade de refletirmos como uma instabilidade metodológica relacionada à sua falta de clareza. Como refere o Extensionista 2, *“O estudante quando está se inserindo de fato, aprendem com a prática, mas até então eles estão perdidos. [...] No fim alguns se acham e outros não”*. Esse depoimento alerta sobre um agravante à evasão de estudantes nos primeiros meses de prática do Projeto. O Projeto tem carga horária extensa, o que, por si só, dificulta o processo de adaptação do extensionista à sua dinâmica, durante o qual se pode perceber o rigor e a responsabilidade exigidos em sua rotina.

Freire (1996) mostra-nos que uma das principais tarefas do educador com o educando é trabalhar a rigorosidade metódica com quem deve se aproximar dos objetos passíveis de serem conhecidos. Outros elementos necessários à identificação desses objetos, como relacionamento à prática para identificar realmente o que é tangido pela teoria, ou a ética ideológica, são contemplados frequentemente pelo Projeto. Porém, ainda que alguns se movam adiante pelo processo de perplexidade e consigam compreender a metodologia da Educação Popular em Saúde por seu próprio esforço, sentindo o mérito acariciar suas quedas, muitos outros desacreditam por não conseguirem coligar a prática ao discurso teórico-metodológico do Projeto.

Já no tocante à autonomia no campo de prática, várias falas concordaram que está acontecendo de forma insuficiente. Apesar de todas as dificuldades dessa luta, como o condicionamento da classe oprimida, a educação bancária, a domesticação nas salas de aula e as grandes jornadas de trabalho que exploram o proletariado, podem-se constatar, através desses depoimentos, pontos em que o Projeto tem falhas. Pode acontecer que, na ânsia pelo protagonismo, o extensionista acabe por ocupar lugares primários, secundarizando o homem comunitário em etapas de grande importância à emancipação. *“Tomar a frente, iniciativa, resolver as coisas, isso é ótimo. Mas acho que algumas coisas dentro da comunidade a gente acabou se apropriando demais, tomando a frente demais”* (Extensionista 1).

Existem aspectos do diálogo dos entrevistados que corroboram as reflexões que foram acumuladas durante as vivências que resultaram nesta pesquisa. Um exemplo disso é quando eles afirmam que, em gran-

de parte do Projeto, desenvolvem-se várias atividades e nelas “*algumas pessoas procuram certas coisas de uma forma diferente, a mais. Sempre aparece alguém querendo procurar novas conquistas e eles veem o Projeto como uma força pra isso*” (Extensionista 3). No entanto, “*as atividades não têm seguimento, o know-how não anda sendo repassado com sucesso*” (Extensionista 5). A ausência do Projeto em um dia de prática não marca o dia em que um ator da comunidade protagoniza uma atividade de campo, mas o completo cancelamento do calendário para a referente data, como se vê neste relato:

Você me fez lembrar que alguns momentos, principalmente durante a inserção dos novatos e a seleção, o Projeto fica bastante ausente da comunidade. Eu tentaria observar essa procura deles, né. O seu interesse nas atividades promovidas na comunidade (Extensionista 2).

Se tentarmos visualizar a comunidade como um núcleo social autogerido na forma como ela se encontra agora, teríamos algumas reflexões a serem feitas adiante que podem se tornar possíveis indicadores da carência de autonomia no campo de prática promovido pelo Projeto.

A Associação Comunitária é considerada um grande potencial na liderança política da comunidade como movimento social. Lins (2008) visualiza o movimento social sobre quatro aspectos: a práxis, o projeto, a ideologia e a organização. A práxis vem à tona como ação modificadora, significativa, que se expressa na interação em busca de mudar a situação marginalizada da comunidade; o projeto, como melhoria das condições de vida local; a ideologia consiste na construção da autogestão comunitária, através da interação político-social, do senso de igualdade e de liberdade; e a organização, dividida em base e vanguarda, que nos leva à questão mais importante acerca da associação comunitária: *quem são esses atores organizacionais e que posição organizacional ocupam?*

Analisando o movimento de perto, a vanguarda denota um colegiado gestor que, atualmente, encontra-se em um número diminuto de moradores com deliberações e ações muito centralizadas em um só indivíduo. A base, por definição, é um conselho que representa a maioria da população, cujos interesses direcionam os projetos do movimento social. Em paralelo a esses, encontra-se a Comissão de Articulação Política do Projeto, cujo objetivo é de apoiar as ações da Associação Comunitária, visando ao sucesso no desenvolvimento dos projetos desse movimento social. Conhecendo agora os atores de ambos os lados e, tendo em vista

a interação universidade-comunidade, foi questionado aos extensionistas entrevistados, como avaliavam as relações políticas entre eles, ao que responderam:

As interações políticas ficaram muito restritas à comissão de articulação política, que são aqueles estudantes que tem mais interesse e afinidade com a área, mas é uma minoria. A maioria dos extensionistas ainda não despertaram para essa prática. O mesmo acontece dentro da comunidade, muitos moradores ainda não despertaram para lutar por seus direitos e deveres. São mais presentes aqueles coligados à Associação Comunitária, e nem são todos, um grupo de 3 ou 4 pessoas. Isto precisa ser despertado mais, até dentro do Projeto, acho que as pessoas não participam por não verem a real importância disto (Extensionista 1).

Tem a comissão de articulação que é o X da questão, a comunidade é dependente dela e poucos extensionistas se interessam nesse caráter político para poder dissolvê-la. Ela tem uma rotatividade pequena, é composta em geral por veteranos que a formaram e estão lá até agora (Extensionista 5).

Como já citado neste estudo, podemos constatar, amparados pelas reflexões dos entrevistados, que há uma possível inversão de papéis nas relações políticas entre o Projeto e a comunidade. Para evitar o desmoroamento do movimento social, o Projeto acaba por protagonizar uma grande quantidade de atividades de suma importância para o exercício de emancipação e maturação do movimento político. Essas atividades têm naturezas variadas, desde a arrecadação financeira até a composição da comissão eleitoral da atualização da gestão. Esses espaços não deveriam ser ocupados somente pela vanguarda, mas também pela base do movimento social: o povo. Para ilustrar, podemos citar alguns entraves que houve com as forças governamentais responsáveis pelo processo de reurbanização da comunidade, cujas falas e questionamentos mais importantes foram promovidos pela Universidade, enquanto os moradores permaneciam silenciosos. Um dos entrevistados depôs suas reflexões sobre esse momento:

[...] Mas chegar lá e só a universidade ficar falando e os moradores calados já não é legal. Não tem um estímulo à autonomia deles, é um estímulo à autonomia NOSSA, mas até que ponto essa relação está sendo benéfica? (Extensionista 1).

### **Caminhando na direção da autogestão**

Uma prática, para ser considerada autogestionária, carece de que suas relações de trabalho entre os membros não estejam condicionadas a qualquer outro tipo de *vínculo de posse dos bens* ou de produção que não o estabelecido por todos (MELO NETO, 2005). Logo, para que as relações entre o Projeto e a Associação Comunitária encontrem seu caminho em harmonia e sem sobrecarga, para que exista uma resposta aos estímulos políticos feitos à comunidade, talvez seja preciso adotar estratégias para expandir a base de sua organização como movimento social. Nesse sentido é preciso um número maior de moradores dispostos a travar a luta pela emancipação.

Faz parte de uma experiência empírica, através da simples observação do pesquisador, a constatação de que, em geral, grupos de ações pedagógicas têm se tornado ativos com mais facilidade na comunidade, quando focados em idosos e crianças. A maioria da população que se dispõe a receber visitas domiciliares do Projeto é de idosos. Mais estudos com algum rigor metodológico seriam necessários para constatar verdadeiramente essa afirmação. Porém, de antemão, uma boa fração da população jovem e ativa no mercado de trabalho não está sendo beneficiada pelo Projeto com eficiência.

Melo Neto (2005) teoriza que algumas questões presentes na vida da maioria da classe trabalhadora – como altas jornadas em sua ocupação, o desemprego e o incentivo à priorização dos bens materiais pela posse da classe hegemônica – visam obnubilar questões que transcendem essas dimensões. Isso exige medidas mais amplas, audazes e mais realistas que incentivem o crescimento econômico, sem, contudo, aniquilar o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

Constata-se, então, que a maioria das pessoas enfrenta uma luta angustiante pela sobrevivência em primeiro lugar. De certa forma, o trabalho continua sendo um elemento central no homem. Não raras vezes, ele o ressignifica como ocupante de um posto social, algo que, para o homem oprimido, passa a ter o valor de objetivos, quando muito, sonhos da ascensão de classe (FREIRE, 1970).

Assim, entendendo a dificuldade que enfrentam a Associação Comunitária e o Projeto em relação ao silêncio do trabalhador que tentam estimular, talvez o Projeto deva valorizar mais a sua fração que aborda a saúde do trabalhador. Ampliá-la até um ponto em que fique clara a visão de que existe uma força jovem e ativa latente, que passa pela injustiça do

mercado de trabalho diariamente, no entanto, não encontra espaço para sua revolta. Sabe-se que a realidade problemática atualizada é um ponto de partida para qualquer nova experiência ou novos caminhos. Essas realidades não são replicáveis e, conseqüentemente, exige-se uma diferente para cada tipo de ação (MELO NETO, 2005). Então, enxergando as relações da autogestão com a Educação Popular, talvez o Projeto pudesse reavaliar seu alcance na comunidade, incorporar e se apropriar, em termos de teoria e de metodologia dessa estratégia desconhecida dos seus extensionistas.

Ainda quanto à atualização da problemática, deve-se refletir que, talvez, o apoio excessivo da Comissão de Articulação Política à gestão da Associação Comunitária obscureça a problemática política em que a comunidade se encontra no momento. Isso deve ser pautado em uma avaliação global das ações do Projeto para que se possa analisar: *qual o ponto de partida mais coerente a ser trabalhado para se obter uma resposta do povo, da base desse movimento social que permanece dormente mesmo com estímulos constantes?*

Acredita-se que a Associação Comunitária seja um movimento forte de liderança feminina na comunidade. *Mas, até que ponto essa força alcança seu protagonismo universitário em suas ações?* Realizar um trabalho de base nesse momento pode ser de importância vital para que não haja uma inversão de papéis em que, muitas vezes, a vanguarda do movimento acaba tomando forma de uma base diminuta a ser consultada pelos extensionistas assumindo o papel dianteiro dessa vanguarda.

A autogestão tem aspectos educativos, detentores de um conjunto de técnicas e metodologias que contribuem para a direção da economia solidária, e a *Educação Popular* é um fenômeno cheio de potencialidades nessa direção. Melo Neto (2005) teoriza que se podem criar ambientes onde acontece o exercício de um poder de classe autônomo. Trata-se de um poder muito concreto, com o qual o trabalhador pode habilitar-se a tomar decisões e iniciativa para o trabalho. Assim, estará se apoderando de instrumentos, de conhecimentos e de poder político que podem tecer, por meio de uma grande rede, sua força de superação do sistema estabelecido.

O autor demonstra que a perspectiva autogestionária dos bens econômicos e culturais passa pela sensibilização das classes trabalhadoras e, sobretudo, daqueles que estão em situação de desemprego, evidenciando que é possível o desenvolvimento de atividades, fruto da cooperação entre eles próprios e entre todos. O trabalho é um foco significativo da vida em sociedade e promove, junto com a economia solidária, uma alternativa à condição de marginalizado. É um dos componentes fundamentais de movimento social local. A sociedade autogestionária é a sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias, de grupos se au-

toadministrando, cuja vida exige a coordenação, mas não a hierarquização (MOTTA, 1981). A autogestão se insere na perspectiva de transformar a sociedade de modo geral. São mudanças de ordem intelectual, cultural e moral da classe trabalhadora, inscritas em avanços e recuos profundos que marcam um socialismo que, em sua essência, é a autogestão social, baseada na mais ampla democracia e na hegemonia dos trabalhadores. A autogestão pode ser compreendida, portanto, como uma forma de promover a democracia em instituições sociais onde os trabalhadores são os sócios, e os sócios são os trabalhadores (SINGER, 1999).

Melo Neto (2005) afirma que esse tipo de gerência de qualquer organização promove a igualdade de todos os seus membros, bem como a sua completa liberdade. Uma organização que promove a igualdade de seus membros não carece, assim, da existência de um poder de mando centralizado. Suas normas não precisam mais estar sob qualquer influência de alguém que seja alheio ao próprio grupo, como o Projeto estudado nesse artigo. A própria organização é que define as pessoas que irão exercer as diversas atividades, inclusive, a atividade coordenadora, nada centralizada.

Uma comunidade como a estudada nesse artigo é uma fonte infinita de trabalho. Existe uma dinâmica no cotidiano de seus moradores e suas necessidades que caracteriza, de forma clara, a comunidade como marginalizada pelas classes dominantes. Para que exista autonomia, os sujeitos devem se encontrar emancipados como um coletivo, logo, capazes de suprir essa carga de necessidades como uma autogestão.

Com autonomia suficiente e um desmame das relações que é feito de forma adequada, a presença da Universidade é um reflexo de comodismo e é mais bem aproveitada em outros cenários, iniciando uma nova etapa. Saber avaliar o momento em que uma comunidade pode ser autogerida é uma discussão pouco praticada na Extensão Popular atualmente (MELO NETO, 1997). Porém, se um dos seus objetivos é a prática de autonomia e liberdade daqueles marginalizados, pode-se coligar o momento de desmame e despedida da Extensão e a comunidade como o pico do resultado de seu trabalho.

Sobre o Projeto e a comunidade, os extensionistas entrevistados declararam:

Eu acho que os dois são muito dependentes ainda, um do outro. Não sei se é o eco desses 16 anos [...]. Eu acho que precisamos trabalhar mais essa autonomia, tentar dar passos mais sozinhos, não é sair, mas agente precisa dar mais espaço e estimular mais que eles tomem suas próprias decisões, tenham mais autonomia (Extensionista 1).

Se o Projeto se desvinculasse da comunidade, ele andaria pra frente, mas a comunidade? Porque por mais que o Projeto tenha esse objetivo de não deixar a comunidade dependente, eu acho que ela se tornou (Extensionista 2).

Quando se tem o comodismo fica difícil pros dois lados. Pro Projeto é cômodo estar lá. Em 16 anos de Projeto, com certeza os dois já se retribuíram muito, mas estamos em um ponto que está uma repetição. Como o Projeto tem uma rotatividade de estudantes, é mais difícil que enxerguem isto, mas pra comunidade já caiu na mesmice e no comodismo (Extensionista 5).

É unanimidade, na percepção dos entrevistados, que, depois de muitos anos de atividade, a comunidade não está em condições de se autogerir. As raízes dessa afirmação remetem às dificuldades de autonomia no trabalho, em meio ao cotidiano do Projeto. Quando questionados a respeito dos indicadores dessa autonomia no campo de prática e como identificar o momento em que se poderia iniciar o desmame, ficou claro para o entrevistador que os voluntários não tinham conhecimento para tal questão e nunca haviam debatido sobre o tema em suas práticas, logo preferiram não opinar ou deram respostas e dúvidas e, às vezes até evasivas.

O zelo que o Projeto tem pelo vínculo familiar, apresentado pela visita, pela escuta e pela interlocução com o sistema público de saúde local, demonstra o quão cuidadoso é o Projeto no que toca à Extensão Popular em Saúde. Curioso o fato de que, como um Projeto interdisciplinar, até os estudantes das outras áreas apresentam esse vício metodológico.

Em muitas falas dos entrevistados e em muitas atividades do Projeto, nota-se que o vínculo e a amorosidade são muito caros a todos os que fazem parte dessa família. É o combustível que motiva a todos nesse trabalho árduo. Veja-se, por exemplo, este depoimento:

Então eu acho que nesse momento a comunidade não está preparada para deixar o Projeto, mas eu também acho que o Projeto não está preparado para deixar a comunidade. Eu não me sinto preparada para deixar o Projeto, por mais que tenho outras demandas, quando eu penso “não vou ter mais minha família, minhas visitas...” não! eu tenho que ir de qualquer jeito. Então se eu não me sinto preparada para deixar o Projeto, eu não imagino o Projeto como um todo deixando a comunidade, com uma história bonita, um vínculo muito grande (Extensionista 1).



### Algumas considerações

Para significar ainda mais este trabalho feito com tanto amor, devemos ter sempre em consciência o que Freire (1996) relata sobre a pedagogia a respeito do educando e na coerência dos educadores: as raízes mais profundas da politicidade na educação se acham na *educabilidade* do ser humano, que se funda em sua natureza inacabada da qual acabou se tornando consciente.

É importante se fazer ciente de que os educandos e os educadores estão inacabados e que, em suas relações, existe uma ciranda, sempre circulando e embaralhando seus papéis. Por essa razão, precisam avaliar-se com rigor metodológico, com frequência e com seriedade. Assim, podemos nunca chegar ao fim dessa dança. Mas, e quem quer acabar com essa festa?

Que fique claro: esse Projeto transformou minha vida de uma maneira que nenhum outro coletivo no mundo poderia ter proporcionado. As pessoas com quem compartilhei tal transformação – acadêmicos e comunidade – me educaram em lacunas não preenchidas até mesmo por minha família. Essa gratidão que tenho por essa segunda família foi apenas um dos sentimentos que me motivaram a levantar estas questões, no sentido de que este Projeto me dê ainda mais orgulho nos muitos anos que virão a seguir.

A caminhada para o fim deste estudo foi longa. Muito mais do que alguns meses que se passaram para escrevê-la. Ela tomou vida há anos e engendrou-se de um misto de sensações que o alfabeto ainda não possui letras e formas o suficiente para denotá-la. Talvez um desenho pudesse ter mais sucesso, mas nenhum tão grande que pudesse substituir a própria caminhada daqueles que se sentem provocados a fazê-la.

### Referências

ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária. **Empresa autogestionária – seus pontos de equilíbrio**. São Paulo: 1998.

DELRÍO, E. **La autogestión social y económica. Es una alternativa posible?** Primavera-verano de 1999.

FERNANDES, M. V. N.; PEREIRA, J. R.; SALVADOR, A. S. O significado da extensão popular para a comunidade. 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: UFPB, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LINS, L. T. A formação política das educadoras e educadores do MST: potencialidades e limites. In: LINS, L. T.; OLIVEIRA, V. L. B. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber**. 1.ed. João Pessoa: UFPB, 2008.

MELO NETO, J. F. Educação Popular - sistema de teorias intercomunicantes. In: MELO NETO, J. F.; ROSAS, A. S. (Org.). **Educação popular - enunciados teóricos**. 1.ed. João Pessoa: UFPB, 2008.

MELO NETO, J. F. Autogestão. In: CADEIRAS, C. N. B.; MACDONALD, J. B.; MELO NETO, J. F. (Org.). **Economia solidária e autogestão: ponderações teóricas e achados empíricos**. 1.ed. Maceió: EDUFAL, 2005.

MELO NETO, J. F. Autonomia e extensão universitária. **Revista de Extensão da UFPB**, João Pessoa, n. 4, 1997.

MOTTA, F. C. P. **Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SINGER, P. **Uma utopia militante. Repensando o socialismo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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: UFPB, 2011.



BRUNO OLIVEIRA DE BOTELHO é Graduado em Fisioterapia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2013. Durante toda a graduação desenvolveu atividades em extensões e pesquisas voltados para à saúde pública e o movimento de educação popular brasileiro. Dentre estas estão experiências no Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PE-PASF) e no Laboratório de estudos e práticas em saúde coletiva (LEPASC) da UFPB. Apoio pedagógico do Programa de Extensão “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”.

EDUCAÇÃO POPULAR, PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA  
SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM COMUNIDADES:  
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO  
UNIVERSITÁRIA

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ  
DANIELA GOMES DE BRITO CARNEIRO  
ADRIANA MARIA DE ALMEIDA MACÊDO TÓFOLI  
ANA PAULA MAIA ESPÍNDOLA RODRIGUES  
ISLANY COSTA ALENCAR

### **Introdução**

**N**OS ÚLTIMOS TREZE ANOS foi notável o avanço das políticas públicas no campo da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) como caminho ético-político e elemento articulador de ações de combate à fome, à pobreza e a miséria no Brasil. Nesse período, intensificou-se a ação institucional articulada de vários ministérios e setores sociais, provocando um diálogo profícuo entre áreas como assistência social, desenvolvimento sustentável, agricultura familiar, promoção da saúde, dentre outras.

Nesse contexto, desafios variados têm se apresentado ao governo e a sociedade civil, especialmente no que diz respeito ao protagonismo social marcado pela mobilização rumo a iniciativas capazes de fazerem vislumbrar, de modo sistemático e permanente, um sistema alimentar e nutricional comprometido com a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e a justiça social.

Assim, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) tem se revelado componente essencial não apenas na formação de sujeitos sociais comprometidos com o enfrentamento sistemático de insegurança alimentar e nutricional, mas também como elemento norteador do diálogo e da construção compartilhada de ações, incidindo sobremaneira na superação de desafios como a intersetorialidade.

Considerando os avanços ocorridos na área da alimentação e nutrição na última década e sua relação com a Promoção da Saúde e a SAN da população brasileira, os desafios que se colocam para a atuação do nutricionista nessa área, sobretudo com foco no seu papel de educador, são diversos.

Destaca-se, dentre tantos, a necessidade do nutricionista direcionar suas ações não apenas para as dimensões clínicas ou preventivas, mas para a garantia da alimentação adequada enquanto direito humano. Nessa direção, tornam-se relevantes seus esforços na geração e compartilhamento de saberes sobre alimentação e nutrição com a população, permitindo-lhe a promoção da saúde de forma permanente e consciente.

Para tanto é fundamental a criação e fortalecimento de espaços e iniciativas, seja de Ensino, Pesquisa ou Extensão que oportunizem a aprendizagem do futuro profissional pautada em uma prática humanística, que reconheça a saúde como um processo produzido socialmente, a partir de uma vivência significativa na realidade do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Estratégia Saúde da Família (ESF).

Com base nisto, desenvolvemos um Programa de Extensão o qual constitui um adensamento do trabalho que vem sendo empreendido, há mais de nove anos, chamado Práticas Integrais da Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esta proposta concentra suas ações numa população de 500 pessoas, desenvolvendo iniciativas com Grupo Operativos, como: Caminhada, Brincando com a Mente (Saúde Mental), Terapia Comunitária, Grupo Horta Comunitária da Unidade de Saúde da Família (USF) Vila Saúde, Grupo HiperDia e o Grupo de apoio ao Fórum SAN.

Além de ações de mobilização, pesquisa e articulação em participação social, Educação Popular e SAN, como o desenvolvimento de um Curso Comunitário de SAN e práticas sociais de combate à fome e à pobreza; o Apoio ao Movimento Popular de Saúde (MOPS-PB) e a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação popular em Saúde da Paraíba (ANEPS-PB); Apoio a eventos desenvolvidos na linha da Educação Popular em Saúde, o desenvolvimento de um mapeamento das mais diversas formas de participação popular nos distritos sanitários de João Pes-

soa, com ênfase nos conselhos distritais de saúde, além do mapeamento de equipamentos sociais e serviços em SAN no território, e apoio à Difusão e Comunicação Social das Experiências.

O Programa de Extensão PINAB foi criado em 2007, a partir da iniciativa de estudantes do Curso de Nutrição da UFPB, juntamente com uma professora desse Departamento, buscando por experiências alternativas aos currículos oficiais, que contribuíssem na formação de profissionais críticos diante da sociedade e comprometidos com a realidade de exclusão social vivenciada pelas camadas populares.

Nestes termos, o PINAB iniciou suas atividades buscando construir caminhos possíveis para o trabalho social no campo da Atenção Básica em Saúde, com foco para a prática da saúde coletiva, visando a Promoção da Saúde e da SAN nas comunidades Jardim Itabaiana, Pedra Branca e Boa Esperança, localizadas no Bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa – PB. Suas ações contam então com a parceria de equipamentos sociais localizados no âmbito comunitário. Entre esses equipamentos figuram a Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto do Anjos (EMEEFAA), a USF Vila Saúde e as associações comunitárias locais

A partir de 2012, o Programa integrou-se também como atividade vinculada ao Departamento de Promoção da Saúde da mesma Universidade, possibilitando o engajamento de estudantes de diversos outros cursos, favorecendo a construção do conhecimento de modo interdisciplinar e ampliando seus horizontes de atuação. Apesar das mudanças, o Programa manteve os objetivos de construção de atores sociais envolvidos com o meio em que vivem, adotando para isso, uma postura crítica e humanística.

As comunidades com as quais o PINAB trabalha inserem-se no grupo social das classes populares, formadas em sua maioria por trabalhadores, em condições precárias de sobrevivência e dignidade, sem acesso garantido ao exercício de seus direitos sociais, especialmente educação e saúde. Todavia, o cotidiano de vida destes cidadãos revela-se cheio de riqueza de sabedoria, dos conhecimentos acumulados ao longo de sua história enquanto comunidade, sobre como enfrentar as dificuldades e encontrar alternativas por meio da luta e da ação social.

Participam do PINAB, atualmente, 37 estudantes de diversos cursos da UFPB e outras instituições de ensino superior, além de dois docentes, os quais coordenam a organização geral de todas as atividades e o apoio pedagógico aos extensionistas. Além do apoio docente, o Programa conta com a colaboração de três nutricionistas (egressas do próprio PINAB) compondo voluntariamente a coordenação colegiada, assim como um

fisioterapeuta, com experiência em Extensão Popular. Estes profissionais atuam sistematicamente no acompanhamento pedagógico aos estudantes nos diversos Grupos Operativos e na consultoria técnica às ações de Educação Popular em Saúde desenvolvidas pelo Programa. Ainda como estratégia inovadora, o Programa conta com a contribuição de duas coordenadoras comunitárias, ambas, lideranças do território, acreditando ser essa uma forma de compreender melhor as necessidades da população local.

No presente capítulo, trataremos de ações e reflexões oriundas de atividades desenvolvidas pelo PINAB nos anos de 2014 e 2015, no escopo de Programas de Extensão que esse conquistou, junto com outros parceiros da UFPB, no âmbito do Edital PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária, do Ministério da Educação (MEC), particularmente o Programa Educação Popular e Promoção da Segurança Alimentar e Nutricional em Comunidades, e os Programas Ação Interdisciplinar de Educação Popular e promoção da Segurança Alimentar e Nutricional em comunidades e Ação Interdisciplinar para Promoção da Participação Social com Movimentos e Práticas de Educação Popular na Paraíba.

Nesse contexto, por meio desses Programas, o PINAB atuou junto a seis grupos comunitários, incluindo como público participante desta ação: a) Moradores das comunidades Jardim Itabaiana, Pedra Branca e Boa Esperança, que se insiram nas ações educativas desenvolvidas pelo Programa; b) Os integrantes de movimentos sociais e organizações comunitárias ligados às ações educativas promovidas em parceria com o Programa; c) Os trabalhadores/as de saúde da USF Vila Saúde; d) Os residentes multiprofissionais em saúde e os/as residentes médicos em Saúde da Família e Comunidades, estagiários do Curso de Graduação em Nutrição/UFPB, Graduandos dos dois primeiros períodos de Medicina/UFPB, todos atuantes na USF Vila Saúde; e) Os extensionistas, dentre estudantes (vinculados aos diversos cursos de graduação de diversas áreas - Ciências da Saúde, Sociais, Jurídicas, e Tecnológicas), docentes, colaboradores e três educadores populares.

Por constituir ação centrada no diálogo, cujos pré-requisitos são o compromisso dos envolvidos, o Programa contou também com os estudantes dos períodos iniciais da graduação em nutrição. Percebe-se, com esta inserção, que o estudante do início do curso, menos habituado a procurar por doenças e olhar a vida em comunidade apenas a partir do ponto de vista biológico, amplia seu olhar para uma abordagem mais holística dos problemas sociais e de saúde. Portanto, acreditamos que a pouca bagagem técnica do estudante iniciante não confere prejuízos a ele ou ao Programa de Extensão. Pelo contrário, alarga a visão do estudante, desmis-

tificando o saber científico e aprendendo a atuar conforme a vida comunitária (AMORIM et al., 2001; CRUZ et al., 2005).

Assim, este Programa coaduna-se com as perspectivas teórico-metodológicas atualmente recomendadas pelo Ministério da Saúde para a formação do profissional de saúde, marcadamente expressas no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE), bem como pelo Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2007). Ademais, está articulado com as diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição, as quais reforçam a necessidade de novos profissionais cujo acúmulo teórico e prático esteja direcionado para uma atuação cidadã, em conformidade com a realidade concreta vivenciada pela maioria da população brasileira.

### **A Educação Popular: princípio ético e organizativo**

Desde a década de 1950, a Educação Popular constitui uma referência metodológica e um corpo teórico norteador para trabalhos desenvolvidos por movimentos sociais, organizações populares, serviços públicos e pela Universidade. No espaço acadêmico, as experiências de Educação Popular vêm se desvelando por meio da Extensão Universitária como estratégias de reorientação da formação profissional e de experimentação de novas metodologias para o trabalho social, mais democráticas e humanizantes.

A partir dos fundamentos teóricos da Educação Popular (FREIRE, 2005; VASCONCELOS, 2006; MELO NETO, 2006), tem-se buscado acumular a construção de estratégias metodológicas inovadoras no âmbito da intervenção da nutrição na saúde pública; o que tem sido evidente na experiência do PINAB. Dessa maneira, é importante ressaltar que Educação Popular não significa uma área temática em especial para o desenvolvimento desta ação específica, mas consta do norte filosófico e metodológico das ações. A Educação Popular é o jeito diferente de conduzir a Extensão que orienta este Programa, onde se privilegia o diálogo e a construção conjunta dos saberes. Por meio desta estratégia pedagógica, vislumbra-se a emancipação social, a autonomia do popular e a Promoção da Saúde como objetivos-fins.

Sendo assim, os princípios da pedagogia freireana norteiam a relação do PINAB enquanto prática de Educação Popular, com a própria Universidade e com a comunidade atendida pela USF Vila Saúde e pela EME-FAA, desde o planejamento à execução de suas ações.



É sob esse referencial e sob sua postura dialética e dialógica, que o Programa propõe construir suas práticas no campo da saúde comunitária e, mais especificamente, no âmbito da nutrição em saúde coletiva, no sentido de re-inventar o fazer em saúde e na nutrição, de modo a aproximá-lo das reais necessidades da comunidade.

Corroborando com as fundamentações de Melo Neto (2006), a ação em tela se caracteriza como Extensão Universitária em Educação Popular, por traduzir-se num trabalho social, desenvolvido com a intencionalidade de articular as ações de Pesquisa e Ensino a partir dos problemas e da realidade percebidos na Extensão, buscando atuar junto com a população em seus esforços para a superação das desigualdades sociais. Por isso, é um esforço dialógico empreendido por comunidade, equipes de saúde, estudantes e professores atuando sobre a realidade objetiva, a partir de sua análise crítica e das subjetividades ali presentes.

Com base nesta inspiração teórico-metodológica, esta iniciativa de Extensão Universitária encontra-se situada no campo político e nos esforços práticos da SAN e do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS), os quais serão melhor detalhados a seguir.

### **A Segurança Alimentar e Nutricional: eixo aglutinador**

Nas últimas décadas têm ocorrido diversas transformações na realidade brasileira que impõe novos desafios para a prática e consequentemente para a formação do profissional de saúde e de nutrição.

A mudança do perfil nutricional e epidemiológico que vem ocorrendo no país, onde a desnutrição, as carências específicas, o sobrepeso, a obesidade, além das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) compõem o mosaico de agravos da população brasileira, tem despertado as autoridades governamentais para a necessidade de políticas públicas que contemplem as questões advindas desse cenário (MONTEIRO et al., 1995; BATISTA FILHO; RISSIN, 2003).

No Brasil, desde 2003 o Governo Federal tem pautado a SAN na agenda política, considerando-a como a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006a).

A SAN tem sido enfocada como um direito humano que se realiza através de políticas universais, garantido na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional aprovada em 2006. A abordagem do DHAAS considera que não basta garantir a SAN se os processos pelos quais as ações são implementadas pautam-se em relações clientelistas ou não respeitam os valores culturais dos grupos atendidos (BURLANDY, 2004).

Nesse contexto, em outubro de 2003 foi criado o Programa Bolsa Família (PBF), através do qual o Governo Federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias em vulnerabilidade social (BERNARDO; SALAZAR, 2005). Possui duas frentes de atuação: emergencial (através da transferência de renda) e estrutural (por meio de ações e iniciativas capazes de gerar autonomia e sustentabilidade socioeconômica para as famílias participantes). Esta última é pautada principalmente através de condicionalidades relacionadas às áreas da saúde (cobertura vacinal da criança, o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil por meio da vigilância alimentar e nutricional e a assistência pré-natal) e da educação (frequência escolar) (SENNA et al., 2007).

A gestão das condicionalidades de saúde é de responsabilidade de todas as instâncias que integram o Programa, sobretudo das equipes que acolhem diretamente as famílias beneficiárias. No entanto, a experiência com o PINAB tem mostrado a necessidade de se valorizar as ações educativas na rotina dos serviços de saúde, no sentido de provocar a apropriação pelas famílias beneficiárias acerca das diretrizes, do significado, limites e potencialidades do PBF, favorecendo o exercício do controle social.

A Política Nacional de Promoção da Saúde instituída pelo Ministério da Saúde em 2006, com o objetivo de promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes (modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura e acesso a bens e serviços), tem como um dos seus eixos estratégicos, a promoção da alimentação saudável (BRASIL, 2006b). No enfoque para a promoção da saúde deve se considerar que a função dos alimentos não se restringe a veicular os nutrientes para o organismo. Os mesmos trazem consigo significações culturais, comportamentais e afetivas, além de se constituir em fonte de prazer (PINHEIRO et al., 2005).

Visando se integrar a esta agenda pública, diversas ações estão sendo desenvolvidas, com vistas à Promoção da Saúde e ao incentivo de hábitos alimentares saudáveis no âmbito escolar. A Portaria Interministerial (Ministérios da Saúde e da Educação) nº. 1010, de 8 de maio de 2006 (BRASIL, 2006c), que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável

nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, representa um reforço importante nesse cenário.

Aliado a isso foi criado o Programa de Saúde na Escola, onde um dos objetivos é articular as ações do SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis. Frente a esse contexto, são muitos os espaços para a prática da nutrição em saúde coletiva, todavia, a Atenção Básica em Saúde, representada sobretudo pela ESF se constitui em um locus privilegiado para se avançar na promoção da alimentação saudável e na conquista da SAN, consistindo a integralidade e a intersetorialidade princípios fundamentais para a consolidação de tais avanços. A inserção do nutricionista nas equipes de Saúde da Família tem sido objeto de discussão (ASSIS et al., 2002) e vem sendo contemplada por alguns municípios do país.

Nessa perspectiva, outra discussão latente tem sido a participação popular nos serviços locais de saúde. O controle social configura-se como uma das principais estratégias para a efetivação da SAN e do DHAAS, especialmente em comunidades com difíceis condições de vida, a participação ativa na construção cotidiana dos serviços sociais públicos tem se revelado uma frente de ação estratégica e vital. Desde a constituição dos conselhos de saúde, sua construção tem sido desafiadora, tanto em nível nacional, como estadual, municipal e local. Os conselhos são considerados uma estratégia institucional, que tem por finalidade não somente abrir as portas do setor saúde à participação da sociedade civil organizada, mas reforçar a dinâmica social, no sentido de sua organização em associações de interesse, facilitando a disseminação da cultura participativa própria de uma comunidade cívica, que encontra na justiça, na equidade, na solidariedade, na confiança e na tolerância seus princípios fundamentais. Nesse sentido, localmente, os conselhos passam a ser demandados graças aos movimentos populares, que vinham executando práticas integrativas e dialógicas em suas comunidades, e reivindicavam participação no controle de serviços locais já estruturados.

Todavia, para conduzir processos contemplando as preocupações da SAN, torna-se essencial pensar uma metodologia educativa capaz de trabalhar a alimentação como um direito humano e a participação dos cidadãos como algo que conduza à emancipação e garantia dos princípios da SAN.

No bojo da discussão da SAN, da Promoção da Saúde e da promoção da alimentação saudável, a EAN vem se configurando enquanto ques-

tão estratégica. Boog (2004, p.18) no sentido de assegurar a amplitude que a EAN merece, conceituou-a como:

[...] um conjunto de estratégias sistematizadas para impulsionar a cultura e a valorização da alimentação, concebidas no reconhecimento da necessidade de respeitar, mas também modificar crenças, valores, atitudes, representações, práticas e relações sociais que se estabelecem em torno da alimentação, visando o acesso econômico e social a uma alimentação quantitativa e qualitativamente adequada, que atenda aos objetivos de saúde, prazer e convívio social.

Contudo, desde a sua origem a prática educativa em nutrição tem sido pautada por processos verticais e autoritários, centrada no modelo prescritivo e biologicista, em detrimento do diálogo, da autonomia do educando e dos aspectos socioculturais que envolvem as práticas alimentares e a realidade.

Portanto os desafios que se colocam para a atuação do nutricionista em saúde coletiva, sobretudo no que diz respeito ao seu papel de educador, são diversos. Entre eles podemos destacar a própria formação universitária na área da saúde, pautada pelo paradigma cartesiano, onde o conhecimento é fragmentado e a teoria dissociada da prática, dificultando o olhar do indivíduo como ser integral, bem como a compreensão e transformação da realidade pelo estudante (AMORIM et al., 2001).

Nessa direção torna-se fundamental oportunizar espaços de Ensino, Pesquisa e Extensão que contribuam para a ressignificação das práticas educativas em alimentação e nutrição.

## **Caminhos e apostas metodológicas**

### **Estrutura organizacional e frentes de atuação do Programa**

O PINAB desenvolve ações de educação em saúde, segundo o referencial teórico-metodológico da Educação Popular, da Promoção da Saúde e da SAN. No transcorrer de suas ações, destaca a interdisciplinaridade e valoriza a percepção do trabalho em saúde como um ato de compromisso social e construção permanente de cidadania.

O PINAB busca impulsionar a construção de ações visando fortalecer a participação popular na gestão do serviço, desenvolvendo o olhar crítico e humanizado dos trabalhadores, bem como a interação profunda do estudante em formação com os problemas e desafios da realidade.

A organização das atividades e o apoio pedagógico ocorrem durante reuniões semanais, onde os participantes discutem encaminhamentos em rodas de conversa. Além disso, há um suporte à distância, realizado através de grupos virtuais nas redes sociais.

A avaliação das ações desenvolvidas pelo Programa, em parceria com as Comunidades, a Escola e a USF, caracteriza-se por ser formativa, no sentido de que seu propósito fundamental tem sido o de verificar se o extensionista está conseguindo apreender gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes. Além disso, ela é realizada de modo contínuo ao longo do desenvolvimento das ações e objetiva oferecer um acompanhamento efetivo do desempenho dos envolvidos, permitindo alterações ao longo do processo. Durante o semestre, são realizadas duas oficinas com o objetivo de fomentar a integração do grupo, bem como avaliar as ações e permitir o compartilhar de reflexões sobre a experiência.

### **Ações comunitárias com grupos operativos**

As ações com Grupos são realizadas na Unidade de Saúde e em associações comunitárias, compondo o eixo estruturante do Programa, no qual deságuam as abordagens individuais e familiares. Os Grupos constituem uma estratégia central para cumprimento dos objetivos, na dinamização da promoção da saúde em comunidades, onde se estimula a pró-atividade da população, a interação cultural e o fortalecimento dos movimentos sociais, vitais para a emancipação e a conquista da saúde com qualidade e alteridade.

Suas ações se configuram a partir de diversas frentes denominadas Grupos Operativos. Além dessas ações, os extensionistas participam da gestão coletiva do Programa e reuniões formativas com o objetivo de enriquecer os conhecimentos e refletir criticamente sobre a prática.

O Grupo de Terapia Comunitária (TC) é promovido à luz da Educação Popular, sob a coordenação de Eulina Pereira, que é terapeuta comunitária, Agente Comunitária de Saúde (ACS), educadora popular e coordenadora comunitária do PINAB. As atividades são realizadas no território de Jardim Itabaiana, no bairro do Cristo Redentor. A TC busca de maneira

circular e horizontal acolher e aliviar o sofrimento e as inquietações, promovendo o bem estar mental, melhorando, assim, a qualidade de vida e a rede comunitária de solidariedade daqueles inseridos no Grupo. Nas atividades são promovidas dinâmicas construtivas, momentos de relaxamento e conversas não só sobre os sentimentos pessoais, como também conversas descontraídas e animadas sobre diversos assuntos.

Apesar dos extensionistas não atuarem ativamente no Grupo, pois não são terapeutas comunitários formados, eles colaboram promovendo dinâmicas iniciais como forma de adensar a criação de vínculos e proporcionar momentos de descontração entre os integrantes do espaço, acompanhando a metodologia da terapia e todas as suas angustias, inquietações e conquistas contribuindo, assim, não só na Promoção da Saúde, como também na formação de atores mais humanos e sensíveis às dores e fragilidades do outro. O Grupo TC constitui um espaço enriquecedor para a formação de profissionais da saúde mais preocupados com o diálogo e a amorosidade.

O Grupo Horta Comunitária na USF Vila Saúde visa a Promoção da Saúde e da SAN, desenvolvida de forma participativa, por meio da construção de uma Horta (ainda em fase inicial), no interior do espaço físico da USF. A partir dessa iniciativa, mediante a abordagem da problematização da realidade da comunidade e do serviço de saúde, busca-se a valorização da participação popular e da construção de uma visão crítica e ampliada do processo saúde-doença-cuidado no âmbito da ESF.

As atividades são norteadas pelo diálogo, por meio das conversas em rodas, onde se oportuniza momentos de escuta e de atenção recíprocas, com o incentivo ao uso e cultivo de fitoterápicos e alimentos sem agrotóxicos. Os encontros ocorrem semanalmente, e conta com a participação de comunitários e de alguns profissionais, especialmente os ACS's.

O Grupo Brincando com a Mente tem como objetivo acolher os usuários, contribuindo com discussões, reflexões e socialização de saberes acerca da promoção da saúde e da qualidade de vida, particularmente de pessoas que convivem com questões e problemas de saúde mental e/ou emocional. Além disso, incentiva o fortalecimento da integração dessas pessoas no âmbito comunitário, garantindo sua inclusão e participação social. Também fortalece o trabalho integrado da equipe no contexto da saúde mental e com abordagens em rodas de conversas, envolvendo dinâmicas ativas, criativas e participativas, reforçando o caráter humanístico do cuidado em saúde.

Os encontros comunitários do Grupo são mensais. Nos dias que não ocorrerem reunião, os extensionistas se dedicam a estudos acerca de temá-

ticas relevantes para o apoio e promoção das atividades, e também a visitas às famílias das pessoas participantes do Grupo.

Este é um trabalho de cooperação junto à equipe de saúde e o PINAB. Partindo desta reflexão, a prática do Grupo é construída em reuniões com a equipe de saúde, os membros do PINAB, além dos residentes multiprofissionais de saúde e os residentes de medicina de família. Dessa forma, os diversos atores atuam de forma interdisciplinar utilizando estratégias que culminem para o bem-estar e na promoção da saúde dos sujeitos em questão, refletindo sobre o processo saúde-doença e observando as dificuldades que se encontram na construção do cuidado em saúde mental.

As ações do Grupo HiperDia são realizadas semanalmente, com as comunidades Jardim Itabaiana e na semana seguinte no território Pedra Branca, coordenadas por profissionais de saúde, residentes médicos e multiprofissionais em Saúde da Família, bem como estudantes do PINAB. O Grupo se organiza principalmente através de rodas de conversas, a partir das quais decorrem de ações educativas de maneira integral, por meio do diálogo, frutos de diversos saberes e experiências dos moradores acerca dos aprendizados e desafios de sua convivência com a Hipertensão e a Diabetes, bem como a socialização e problematização de conhecimentos técnicos e científicos significativos para a qualidade de vida, ressignificando a prática do cuidado em saúde. No Grupo, são discutidos temas como os cuidados com a alimentação, prática de atividade física, fortalecimento do autocuidado, saúde do homem e da mulher, dentre outros.

Além das rodas de conversa, são utilizadas dinâmicas de trabalho em grupo, utilizando metodologias lúdicas, criativas, ativas e problematizadoras, para facilitar a construção compartilhada do conhecimento.

O Grupo Caminhada, constitui uma iniciativa de promoção da saúde que surgiu a partir do Grupo HiperDia, com o intuito de estimular os usuários à prática de exercício físico.

Rotineiramente, o Grupo acontece três vezes por semana. No entanto o Programa participa dando apoio somente uma vez por semana, devido às atribuições acadêmicas dos extensionistas. Sua atuação envolve desde o planejamento e preparação de dinâmicas reflexivas, práticas de cuidado corporal, momentos meditativos e autocuidado, ou mesmo de ações com dança e descontração, promovidas junto com o grupo de moradores e de trabalhadores de saúde, antes do início da caminhada propriamente dita.

O Grupo vem se configurando como um espaço comunitário relevante de apoio social e de solidariedade para a inserção dos moradores, de maneira perene, em iniciativas de cuidado de sua qualidade de vida, criando uma rede de amizade, afetos e vínculos, a partir dos quais comungam

forças para o contínuo exercício físico necessário às pessoas, particularmente àquelas com hipertensão e diabetes, contribuindo para prevenção de complicações cardiovasculares, melhora na circulação sanguínea, na ansiedade, estresse, além de auxiliar no emagrecimento.

O Grupo de Apoio ao Fórum Intersectorial de Promoção da SAN, se estrutura a partir de informações obtidas pelo mapeamento (já em curso) dos equipamentos sociais e ações voltadas à promoção da SAN nas comunidades Boa Esperança, Pedra Branca e Jardim Itabaiana, subsidiando a implementação deste Fórum, o qual será formado pela UFPB, lideranças comunitárias, trabalhadores de entidades públicas e/ou comunitárias, dentre outros parceiros e terá como propósito principal a difusão das experiências de SAN e a qualificação da discussão relacionada à essa temática. Assim, pretende-se com esse espaço estimular o planejamento e a dinamização das ações em SAN, buscando contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades. O Grupo Fórum SAN é responsável por colaborar na divulgação e visitas realizadas aos equipamentos sociais do território, além de colaborar na programação do mesmo.

### **Outras frentes metodológicas de ação**

Além dos Grupos Operativos o Programa PINAB atua também em ações de mobilização, pesquisa e articulação em participação social, educação popular e SAN, com atividades de desenvolvimento de um Curso Comunitário de SAN e práticas sociais de combate à fome e à pobreza; mapeamento de equipamentos sociais e serviços em SAN no território; apoio ao MOPS-PB e a ANEPS-PB; desenvolvimento de um mapeamento nos distritos sanitários de João Pessoa, com ênfase nos conselhos locais de saúde; apoio a eventos e encontros educacionais na linha da Educação Popular e da Participação Social e apoio à Difusão e Comunicação Social das Experiências.

### **Reflexões sobre o Programa**

No Programa PINAB, em todas as suas ações, há a preocupação em fomentar a articulação intersectorial para a Promoção da SAN. No decorrer das ações, apesar de seu desenvolvimento envolver a USE, a EMEFAA e as comunidades do bairro do Cristo Redentor, tem-se constatado a fragilidade das relações intra e interinstitucional e com as entidades comunitárias.



Tendo em vista que a intersetorialidade é um dos princípios norteadores das políticas públicas de saúde e de SAN, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias que potencializem a articulação e integração dos equipamentos públicos e comunitários. Por fim, o Programa busca colaborar na reconstrução dos pilares do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, o que se revela especialmente na busca pela construção de conhecimentos interdisciplinares, que dialoguem com os saberes populares. Neste movimento, os conhecimentos constroem práticas compromissadas socialmente e articuladas com todos os enfrentamentos e iniciativas direcionadas à emancipação em um contexto de humanização, participação e reflexão permanentemente crítica (MELO NETO, 2006; RIBEIRO, 2008).

De modo geral, as práticas educativas realizadas na Extensão, se baseiam numa relação pautada pelo afeto, pelo respeito à dignidade humana e pela ética entre professores e estudantes, assim como, na participação ativa dos discentes no processo de construção do conhecimento, facilitam o desenvolvimento da autonomia, da visão crítica e participativa, fortalecendo a consciência de cidadania pelos estudantes. Neste sentido, a Extensão merece destaque como atividade inerente e indispensável à vida acadêmica, pois é capaz de produzir um conhecimento socialmente responsável, articulado aos anseios e buscas do movimento ao qual nos referimos anteriormente (MELO NETO, 2006; VASCONCELOS; PEREIRA; CRUZ, 2008).

Cumprе ressaltar que, em seu sexto ano, o PINAB iniciou momentos de reflexões sobre sua caminhada no território comunitário, o que confluiu na decisão por promover um amplo processo de avaliação crítica de suas ações, a partir do olhar comunitário e dos parceiros dos serviços públicos locais (Escola, Unidade de Saúde, etc.). Como resultado deste processo, os extensionistas construíram junto com membros da comunidade uma nova configuração para o Programa.

A partir de reflexões do coletivo, pôde-se perceber, dentre outros aspectos, que o Programa estava reservando as dimensões participativas de sua atuação mais aos momentos de Grupos Operativos e ações coletivas propriamente ditas, raramente envolvendo a comunidade na construção processual de suas próprias ações e tornando-a ativa na gestão do Programa. Assim, as reuniões de planejamento foram transferidas da Universidade para a comunidade, de modo que a comunidade pudesse participar e intervir nas decisões de cada Grupo Operativo e refletir sobre as inúmeras vivências em conjunto com os extensionistas, além de compartilharem todo o conhecimento e experiência de vida que possuem enriquecendo as ações e potencializando o o Programa.

As reuniões teóricas passaram a ser denominadas e configuradas como Encontros de Formação, constituindo momentos de discussão sobre assuntos e questões temáticas relevantes às ações dos Grupos. Deixaram de ser mensais para serem semanais, com o objetivo de qualificar os estudantes quanto à sua atuação e de refletir sobre a prática, proporcionando crescimento e senso crítico, em relação saúde coletiva e às desigualdades sociais.

### Considerações

Com as reflexões deste artigo pode-se concluir que foram necessárias e importantes as diversas configurações que o PINAB passou nestes nove anos de experiências. Em primeiro lugar, porque permitiu ao Programa reorientar sua forma de construção estrutural e organizativa, na medida em que trouxe para a comunidade e seus protagonistas a participação ativa, deliberativa e permanente no acompanhamento e planejamento de todos os trabalhos sociais empreendidos.

Nesse sentido, o PINAB deixa de ser somente um esforço da UFPB para se constituir enquanto ação compartilhada entre esta instituição e a comunidade, através daqueles seus membros dispostos a participar, dentre os quais se observa como ponto bastante positivo a adesão profunda de duas educadoras populares, sendo uma delas também ACS. Há de se observar, no entanto, que ainda é frágil a articulação com a equipe da USF, o que merecerá maior atenção por parte do Programa, por mais que tenha ocorrido uma forte melhoria nos últimos anos, mas isto deve ser devido a questões de ordem conjuntural da estruturação do trabalho de saúde no município de João Pessoa, o qual permanece bastante desafiador, de acordo com relatos de alguns trabalhadores, pois denota pouco estímulo e valorização para a incorporação das ações de Educação Popular como cotidianas no setor saúde.

Por outro lado, o atual processo de reconstrução do Programa, conforme tocado em diálogo com membros da comunidade vem possibilitando a abertura fluída e criativa do PINAB para outras iniciativas, como por exemplo, o desenvolvimento de novos Grupos Operativos articulados ao aprofundamento de questões e ações concretas de promoção da SAN, como o Horta, antes timidamente valorizadas no escopo do Programa. Além disso, ensejou também o estabelecimento de novas parcerias com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), a Cozinha Comunitária local, o Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA),

Centro de Atenção Integral à Saúde (CAIS) do território e os distritos sanitários do município de João Pessoa, e de novas inserções, como no já tradicional e bem sucedido Grupo de Terapia Comunitária, onde está se podendo intensificar um trabalho com ênfase no vínculo e na humanização, o qual não era também muito explorado na estrutura anterior do Programa.

É importante afirmar que, no entanto, estes caminhos ainda são iniciais e constituem, preponderantemente, apostas de inserção ativa, crítica e participativa da Educação Popular como estratégia de dinamização comunitária das questões relativas à Promoção da Saúde e da SAN naquele território. Há ainda muito que caminhar, aprender, sentir, observar e problematizar, tendo a ideia de processo como central para não se perder a paciência, nem a tranquilidade, nem o espírito de equipe.

As experiências da Extensão Popular possibilitam aos estudantes a aproximação de uma realidade nem sempre vivenciada por eles, permitindo aos extensionistas adentrarem em comunidades socialmente excluídas, apresentadas a partir do olhar dos próprios atores dessas comunidades, proporcionando assim, uma visão mais humilde e compreensível sobre as pessoas, e uma postura crítica e diferenciada da saúde, formando profissionais mais capacitados e preocupados com o outro.

Ao longo dos anos, essa iniciativa de Extensão Universitária caracterizou-se como uma ação transformadora, que busca através do diálogo, da amorosidade, da construção compartilhada do conhecimento, estimular o protagonismo de seus participantes, sejam eles extensionistas, professores ou membros da comunidade, incentivando-os às lutas e às conquistas. Espera-se que, daqui em diante, mesmo que permaneçamos na mesma comunidade, estejamos mais e mais dispostos a ousar construir caminhos novos e de jeitos novos. O referencial metodológico adotado enseja, em nossa visão, uma abordagem pedagógica em saúde e SAN que se origina na compreensão das contradições da realidade e avança no sentido de ampliar os conhecimentos para, concomitantemente ao conhecimento da realidade, intervir nela de forma a potencializar vocações, habilidades e recursos humanos e sociais, muitas vezes anulados pelo processo de exclusão (BRANDÃO, 2002).

### Referências

AMORIM, S. T. S. P. et al. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 111-118, 2001.

ASSIS, A. M. O. et al. O Programa Saúde da Família: contribuições para uma reflexão sobre a inserção do nutricionista na equipe multidisciplinar. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 255-266, 2002.

BATISTA FILHO, M.; RISSIN, A. A transição nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, Sup. 1, p. 181- 191, 2003.

BERNARDO, D. C. R.; SALAZAR, G. T. **Programa bolsa família: valorizando as parcerias e as singularidades regionais**. Disponível em: < [http://www.achegas.net/numero/vinteedois/denise\\_e\\_german\\_22.htm](http://www.achegas.net/numero/vinteedois/denise_e_german_22.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BOOG, M. C. F. Contribuições da educação nutricional à construção da segurança alimentar. **Saúde em Revista**, Piracicaba v. 6, n. 13, p. 17-23, 2004.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Lei n° 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2006b. Disponível em: [www.planalto.gov.br/consea](http://www.planalto.gov.br/consea)

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n° 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional.. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2006c.

BURLANDY, L. Segurança Alimentar e Nutricional: intersectorialidade e as ações de nutrição. **Saúde em Revista**, v. 6, n. 13, p. 9-15, 2004.

CRUZ, P. J. S. C. et al. Percepção do estudante universitário sobre o trabalho em comunidade na perspectiva da educação popular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, n. 5, 2005, Recife. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2005.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEI ORGÂNICA DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL - LOSAN. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN - com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências**. Brasília, 2006.

MELO NETO, J. F. **Extensão popular**. 1.ed. João Pessoa: UFPB, 2006.

MONTEIRO C. A. et al. Da desnutrição para a obesidade. In: MONTEIRO, C. A. **Velhos e novos males da saúde no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

PINHEIRO, A. R. O.; RECINE, E.; CARVALHO, M. F. **O que é uma alimentação saudável? Considerações sobre o conceito, princípios e características: uma abordagem ampliada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

RIBEIRO, K. S. Q. S. Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais nas práticas de educação popular em saúde. **Revista APS**, v. 11, n. 3, p. 235-248, 2008.

SENNA, M. C. M. et al. Programa bolsa família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 86-94, 2007.

VASCONCELOS, A. C. C. P.; PEREIRA, I. D. F.; CRUZ, P. J. S. C. Práticas Educativas em Nutrição na Atenção Básica em Saúde: reflexões a partir de uma experiência de extensão popular em João Pessoa – Paraíba. **Revista APS**, v. 11, n. 3, p. 334-340, 2008.

VASCONCELOS, E.M. **Educação Popular e Atenção à Saúde da Família**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.



## METODOLOGIA PARA MOBILIZAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL (MET-MOCI): PROCESSOS DE PESQUISA-AÇÃO EM EXTENSÃO POPULAR

EMMANUEL FERNANDES FALCÃO

A UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB) já desenvolve o *Projeto Estágio de Vivência em Comunidades* desde o ano de 1987, iniciado na Comunidade de Costinha, município de Lucena. No ano de 1990, foi acolhido pelo Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) criado nesse mesmo ano. Durante dez anos seguidos, esse Projeto foi experimentado na perspectiva de criar uma nova metodologia de trabalhos em Extensão Universitária que possibilitasse mais integração entre os saberes popular e científico e, ao mesmo tempo, oferecesse condições de promover uma aproximação acadêmica dos estudantes das universidades públicas brasileiras dos trabalhadores, numa perspectiva de estudarem soluções viáveis para seus problemas.

Durante a instalação e a efetivação do PIAC, buscou-se encontrar uma forma de trabalho que acolhesse os diferentes saberes existentes na *Academia* e nos *movimentos populares* que porventura tiveram contato com o referido Programa, e na tentativa de sistematizar, percebeu-se que, naquela oportunidade, estava-se desenhando essa nova *metodologia de trabalho* na área de *Extensão Universitária*, onde se priorizava a integralização do *homem* e do *meio* respeitando todas as concepções existentes nessas duas dimensões.

O grupo de estudantes acolhidos pelo Programa e a coordenação iniciaram uma série de estudos envolvendo autores conhecidos no cenário acadêmico e que transitam no campo da Extensão Universitária, como

*Boaventura Sousa Santos, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Antônio Faundez, Carlos Brandão, Michel Thiollent*, e autores paraibanos que já desenvolviam e ainda desenvolvem trabalhos de Extensão na UFPB e em outros espaços, que, de uma forma ou de outra, pudessem contribuir com a fundamentação desse *novo método*. Nesse período, contamos com professores que auxiliavam o Programa dando suporte técnico e teórico, como *Eymard Mourão de Vasconcelos, José Francisco de Melo Neto*, que acompanhou por dois anos o Programa durante os estudos para o seu Doutorado na área de Extensão Popular, *Genaro Ieno*, a Professora *Laura Maria de Farias Brito, Rossana Souto Maior Serrano, Rinalda Araújo Guerra de Oliveira* e, principalmente, o Professor *José Maria Tavares de Andrade*, um importante colaborador na construção dessa metodologia, pois o seu contato permanente com o sociólogo Edgar Morin, precursor dos fundamentos do *pensamento complexo*, trouxe para o grupo de estudo outros embasamentos teóricos para serem introduzidos de forma a aprimorar o relacionamento deles com as experiências durante as atividades de campo.

A dinâmica do Programa sempre possibilitou outras reflexões teóricas mais diversificadas em suas rodas de estudo desenvolvidas nas sextas-feiras, tendo como referência uma miscelânea de autores que travam fortes embates no campo das ciências e das ideologias e o diálogo estabelecido com vários filósofos de diferentes campos das ciências, que possibilitava o entendimento das questões que envolvem o campo da Extensão Universitária. Nesse sentido, buscavam-se fontes como, por exemplo, filósofos e teóricos como *Auguste Comte, Emile Durkheim, Karl Marx, Max Weber, Antônio Gramsci, Bleise Pascal, Rosseau, Foucault, Voltaire, Celestin Freinet, Carl Rogers, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e até teóricos do Pos-modernismo como: Fritjof Capra, Maturana, Edgar Morin*, quando se discutia sobre as diversas correntes ideológicas e seus aparelhos. E assim seguiram os estudos sistematizados do ano de 1990 até o ano de 2000, quando o *método* foi sendo sedimentado através de vários experimentos práticos desenvolvidos pelo Programa, como foi o caso de Costinha, após a suspensão da pesca da baleia, da Comunidade de Praia de Campina, na implantação de um condomínio produtivo baseado numa referência da economia solidária popular, do processo de reforma agrária instalado no município de Cruz de Espírito Santo, na proposta de recuperação da mata ciliar da bacia hidrográfica do rio Taperoá, do processo organizativo ocorrido no Vale do Mamanguape, até quando foi premiado pela Aguilla Produções com o *prêmio saúde brasil* que o possibilitou de ser apresentado em forma de produção científica.

Como já foram apresentados por alguns autores alguns passos metodológicos em diversas experiências, aproveitamos esse espaço para apresentar aqui outros passos no campo da Extensão Popular, que interage e mantém relação com diversas estruturas orgânicas que compõem nossa sociedade, todas importantes para que projetos do gênero logrem êxito.

Longe de nós quisermos mostrar esses passos metodológicos ora apresentados como se fossem uma receita de bolo ou, ainda, um manual recheado de procedimentos técnicos. Na verdade, o que estamos apresentando como caminhos para efetivar trabalhos de Extensão é fruto desses vinte anos de troca de experiências como trabalhadores em seus espaços de convivência, na luta pela sobrevivência, num embate fantástico entre o capital e o trabalho, muitas vezes, sem a presença do Estado refletida na falta de políticas públicas e sociais tão necessárias para garantir alguns direitos básicos desses trabalhadores. Inicialmente, identificamos todos os atores internos e externos que vão estar presentes em todas as ações que forem planejadas para a execução durante a vigência do projeto. Em seguida, é dado início ao plano de capacitação seguindo alguns princípios.

Em primeiro lugar, é preciso entender as concepções de ser e de mundo, em que são observadas as *dimensões do homem*, em sua forma *física, biológica e antropossocial*. Essas dimensões são estudadas de maneira integrada, plena e sistêmica, em que se entende o homem interagindo com o *meio* o tempo todo, diferentemente de visões positivistas.

Ao mesmo tempo, observa-se o *meio* através dos estudos dos vários aspectos, a começar pelos aspectos geográficos, pois é muito importante entender, geograficamente, como a comunidade que vai ser trabalhada se apresenta, porquanto sua localização é muito importante para se entender seu perfil, suas dificuldades e vantagens. Daí passa-se a analisar os aspectos sociais para se entender o grau de degradação do tecido social ao qual a comunidade está exposta com seus conflitos. No estudo desse aspecto, observam-se a ausência do Estado, a fragilidade das organizações sociais, a falta de controle social e o papel dos aparelhos ideológicos na comunidade que vem sendo trabalhada.

Há mais dois aspectos que são imediatamente observados e analisados: o econômico – para se entenderem os modelos produtivos e as riquezas naturais e de transformação que poderão ser objetos de estudo pelos atores internos e externos – e o político – em que são observados todos os passos que a comunidade pode dar de acordo com a sua formação política no campo organizacional, no ideológico, no partidário, etc.

Em seguida, passa-se a analisar alguns aspectos subjetivos, como os aspectos culturais, por meio dos quais é observada toda a produção cultu-



ral local, identificando os valores culturais existentes que possam contribuir, de forma favorável, para as decisões que a comunidade possa tomar e que passam a fazer parte de todo programa que porventura seja desenvolvido. Há, ainda, os aspectos religiosos que, atualmente, são um elemento importantíssimo a ser observado devido à grande dificuldade de integração no trabalho comunitário através dessa dimensão e a multiplicação indiscriminada de tantas vertentes religiosas. O método procura formas de se trabalharem as dimensões da espiritualidade das pessoas, com reforço aos princípios éticos de solidariedade e humanização das pessoas, respeitando-se as diferenças religiosas.

Por último, são trabalhados mais dois aspectos: os ambientais, numa perspectiva de se entender o meio ambiente como elemento produtor de riquezas; e um elemento a ser cuidadosamente trabalhado em seu planejamento e sua preservação. Por último, os aspectos históricos, que se apresentam como um dos mais importantes, pois é através dele que todos os atores internos e externos vão se conhecer gradativamente, através do diálogo ou do enfrentamento das questões do cotidiano. E isso é observado desde a origem do nome da comunidade, como se instalou geograficamente, quem eram os primeiros habitantes do local, como viviam antes, como se deram os avanços e os retrocessos, enfim, esse aspecto interliga todos os outros, em suas mais diversas dimensões.

Foi nessa perspectiva que se começou a desenhar a metodologia desta proposta.

Empregar metodologia é caminhar, é abrir caminhos, mas, nem sempre, uma caminhada é um percurso metodológico. Ao chegarmos a determinado espaço, considerando-o como um ponto de partida, reconhecemos que já percorremos esse caminho anterior. Chega-se sempre com o seu olhar, ou seja, com suas categorias de percepção, seus valores, seus conceitos, preconceitos e suas ideologias. Tudo isso pode influenciar a visão que se tem de uma realidade local e de seu contexto.

Nessa metodologia, adotamos, inicialmente, um olhar técnico das Ciências Humanas e Sociais para uma leitura mais aprofundada possível, mas aberta sobre os aspectos da paisagem, ou seja, do meio e da cultura local, o que chamamos de *biocultural diversidade*. O primeiro desafio é apurar o nosso olhar, estabelecendo, em seguida, uma troca de olhares com os indivíduos que ali vivem e nasceram. O olhar dos habitantes pode ser chamado de olhar do vivido ou de representação da realidade local. Assim, podemos combinar dados objetivos de uma realidade e seu contexto com elementos do imaginário e dos símbolos da experiência de vida local.

Tomemos, aqui, a imagem do prisma que decompõe as cores de um feixe de luz, para distinguirmos sem separar as dimensões da paisagem – as variáveis históricas, geográficas, econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas e ambientais. O conceito de paisagem permite-nos articular o meio natural com o cultural – a presença do homem. Como lembramos anteriormente, a presença do homem é um fator de transformação do meio ambiente. Antes se falava de Geografia Física e Geografia Econômica. Hoje se fala de Ciências da Terra, que respeitam os conjuntos de fatores geográficos que compõem um ecossistema.

A diferença está, justamente, na mudança de um olhar disciplinar para um enfoque complexo. Antes, era o cientista que fazia o corte da realidade, construindo um objeto sob medida, conforme sua disciplina especializada em seu enfoque. Hoje, o ponto de vista da complexidade permite-nos respeitar a ecoorganização, procurando identificar o contorno dessa realidade natural/cultural como um objeto que não somos nós que delimitamos arbitrariamente, conforme um olhar monodisciplinar.

## Comunidade

Sabemos que o conceito de comunidade já foi bastante criticado por sua ambiguidade conceitual. Só podemos dizer que existe comunidade quando se trata de grupos relativamente pequenos, homogêneos e isolados, como os grupos humanos que se dispersaram povoando a Terra Pátria. A rigor, existe, atualmente, comunidade em casos de populações indígenas tradicionais ou de comunidades religiosas de monges ou de freiras, onde existe a propriedade privada e, na luta de classe, há uma considerável heterogeneidade cultural ou tecnológica, que não permite mais a existência de comunidades.

Nas Ciências Humanas e Sociais, contamos com duas tradições que merecem ser lembradas: os estudos de comunidade e as enquetes operárias. Os estudos de comunidade, de orientação funcionalista, descrevem seus distintos setores de vida e podem ser comparados com fatias de uma pizza cortada (cf. o exemplo clássico “*Mudanças culturais em Yutacan*”, de R. Renfeild). E as enquetes operárias, de tradição marxista, levantam, por exemplo, as condições da vida de uma vila operária. Elas representavam, ao mesmo tempo, um instrumento de pesquisa e uma ocasião de conscientização e de politização dos trabalhadores assalariados no contexto de luta de classe.

Em nosso fluxo metodológico, combinamos essas duas tradições ao modo de uma pesquisa-ação. Visamos a um diagnóstico técnico e a uma avaliação na troca de olhares, ou seja, um ver e um compreender do ponto de vista do coletivo para a tomada de decisões. Vale a pena lembrarmos-nos, frequentemente, da máxima que usávamos nos cursos de métodos e técnicas de pesquisa: é tão importante ver as coisas como elas são como também saber como essas mesmas coisas estão sendo vistas.

Essa troca de olhares corresponde, quase sempre, ao olhar técnico versus olhar do vivido, de que trataremos mais adiante, em termos de conhecimento popular e conhecimento científico.

Antes de tomar alguns exemplos de indicadores e variáveis, advindos de nossas trocas de olhares com as comunidades com as quais já trabalhamos, faremos uma distinção conceitual quanto aos níveis ou fases da ação. Adotando o termo *comunidade*, já consagrado por seu uso, podemos distinguir: (a) ação comunitária; (b) trabalho comunitário e (c) mobilização comunitária.

A ação comunitária é uma fase inicial de um trabalho social sem um projeto, portanto, não tem continuidade. Ela pode ser pontual ou provisória e não passa de sua fase inicial ou de uma ação de curta duração. Dela, não resulta, propriamente, um processo de desenvolvimento humano. O número de indivíduos, membros da comunidade que se beneficiaram e/ou participaram da ação, não foi suficiente para haver uma transformação desejada e durável em termos de um processo educativo.

O trabalho comunitário é uma ação de duração maior, que mobiliza mais e melhor os recursos naturais e os atores locais. O processo de mobilização inicia seus primeiros passos a partir de eixos metodológicos que provocam uma ebulição quando estão em confluência entre si. O eixo da cultura – ou o pivô – como veremos a seguir, garante o funcionamento em espiral da vida comunitária: organização político-social, produção sustentável (rural, urbano e rurano), processo educativo e demanda de atenção em saúde na perspectiva de melhorar a qualidade de vida.

O papel fundamental de diagnóstico inicial, seguido da problematização, de assessoria e de educação com os de atores e as instituições externas, vai diminuindo à medida que as próprias lideranças locais vão assumindo e fazendo apelo a recursos externos, conforme as demandas sentidas localmente (instituições de serviços públicos).

A mobilização diz respeito à continuidade e ao aperfeiçoamento do trabalho comunitário em seu caráter sustentável, da forma mais popular possível em longo prazo. O processo de institucionalização do(s) proje-

to(s) comunitário(s) garante uma sucessão de gerações – os indivíduos crescem e sucedem-se nas funções organizativas. Alguns nascem, crescem, uns se mudam, e outros morrem. É como uma mega instituição, cuja comunidade organizada funciona com seus diversos setores. Trata-se, em outros termos, de uma emancipação dos indivíduos e das instituições em suas interações na sociedade civil, plenamente integrada à vida política e ao mercado.

A visão complexa ajuda-nos a ver, de maneira dialógica, o processo educacional do ponto de vista da motivação psicológica, da cognição individual e da participação de cada um no processo de mobilização. Numa segunda leitura, é considerado indivíduo cada um dos outros membros do processo, com papéis mais ou menos ativos ou distantes – educadores, técnicos, coordenadores, membros dos órgãos ou instituições envolvidas. Esse método aponta um fluxo metodológico.

Para entender esse fluxo metodológico, é fundamental que nos coloquemos criticamente na busca de uma nova perspectiva em termos de valores. Como diria J. Gabel (cf. epígrafe acima), o real está saturado de valores. Nossa utopia primordial (nossa *Terra sem mal*, nosso *País de São Saruê*) e nossa contracorrente, na mobilização complexa, avaliam a reprodução de valores do próprio modelo de civilização capitalista em que estamos imersos desde os tempos coloniais.

A dialógica aqui se refere às nossas limitações de um agir local e de um pensar global, e nossa ação concreta, de fato, tende a ser local, isolada, paraibana, mesmo quando, do ponto mais oriental das Américas, um dos mais distantes das fronteiras nacionais, pretendemos nos inserir num civismo planetário e numa cidadania terrestre. A reflexão complexa tende a ser a mais global, planetária e, por uma mundialização plural, em construção, graças à sociedade civil e às organizações não governamentais da Terra-pátria. Seria mais demagógica que pertinente, em nosso cotidiano, uma formulação de tipo proverbial: agir local e pensar global, como também agir global e pensar local. Assim, precisamos compreender o termo desenvolvimento e romper com esse termo toda vez em que ele se mantenha como uma velha ideologia colonialista e capitalista, que adota novas maquiagens de humano, sustentável, integral e sugere, nessa nova visão, a concepção de economia solidária popular, para se pensar em autogestão em outra concepção de desenvolvimento local sustentável, mas, à luz dos trabalhadores, que são senhores da produção de riquezas e dos serviços frutos de seus próprios esforços e longe do capital concentrador.

### **Troca de experiências - desafios do fazer, do saber e do saber-fazer**

De nossas experiências locais, resultou essa etapa fundamental, em que se tenta um intercâmbio entre o saber e o saber-fazer local, que é popular ou tradicional, e o saber e o saber-fazer mais planetário e complexo. Aqui são levantadas as aspirações da comunidade, os temas recorrentes de preocupações, eventuais objetivos de projetos de ação coletiva.

O grande desafio é a troca de experiências entre o saber popular e o saber científico, que vão promover a interação e a integração das ações dos atores externos e internos que estão presentes na comunidade-alvo. Esse momento é, talvez, o mais delicado, pois é dele que decorrem várias fases do processo de mobilização e produção de novos conhecimentos. Procuram-se respeitar os traços culturais da *comunidade-alvo*, inicia-se por reuniões de articulação, de diagnóstico e problematização, depois, reuniões técnicas de reflexão e *resolutividades* sob a ótica dos atores internos. É impossível não lembrarmos aqui a herança da metodologia da Ação Católica, segundo a qual há um ver, um julgar e um agir.

Da discussão e da hierarquização dos problemas, surgem as decisões. Isso significa que a mobilização implica uma visão para julgar, e julgar para tomar decisões. Os atores externos, por sua vez, depois de entenderem as demandas da comunidade, vão iniciando um processo educativo que vai se fortalecendo de forma interdisciplinar, através da veiculação de novas informações e conhecimentos pertinentes.

### **Planejamento**

O planejamento é a etapa subsequente, uma vez que o passo anterior esgota as questões de que a *comunidade-alvo* necessita para dinamizar a mobilização, dando visibilidade para a montagem de projeto(s), convênio(s) e programa(s).

Existem dois tipos de planejamento: o primeiro envolve mais os atores internos, o que chamamos de planejamento participativo; o segundo é mais executado por atores externos – é o planejamento estratégico. Essas duas dimensões do planejamento garantem que todos os atores passem a trabalhar de forma conjunta. Ele visa envolver o Estado, a sociedade civil e o mercado para a construção de instrumentos que possam implantar ações transformadoras e promovam a inclusão social.

## **Elaboração de projetos, programas e convênios**

Após a implantação do planejamento, é a hora de se entender com os parceiros nos espaços institucionais do Estado, do mercado e da sociedade civil, para elaborar projetos e programas, que advêm da vontade da coletividade e comportam os convênios institucionais, na perspectiva de implantar as políticas públicas e sociais.

### **Execução das ações integradas**

Essa é a etapa das atividades planejadas durante todas as fases anteriores do processo. Os atores internos assumem facilmente ações de curto prazo e que dependem exclusivamente da própria comunidade. Essas ações são denominadas de trabalho comunitário. Já as ações que serão desenvolvidas em médio e em longo prazo são atividades ligadas à estrutura da mobilização, que dependem mais dos atores externos, sobretudo, do Estado e do mercado. Essas ações, que são denominadas de resolução, são, muitas vezes, implantadas através das políticas públicas e garantem a mobilização em termos coletivos e individuais.

A mobilização é um processo individual e coletivo de promoção humana e de construção de cidadania, que implica o respeito pelo indivíduo e sua integração democrática nos grupos. Essa mobilização não trata de institucionalizar os indivíduos nem de privatizar os grupos ou instituições.

## **Eixos do método para o desenvolvimento sustentável**

### **Processo de elaboração dos eixos**

Contamos, inicialmente, com a realidade dos fatos, incluindo os dados empíricos e a ação educativa. Partimos da realidade fazendo várias tentativas de construir provisoriamente um modelo que, em seguida, foi confrontado novamente com a realidade dos fatos. Nesse processo, chegamos a elaborar um modelo provisório, como uma hipótese que, em seguida, será submetida à realidade dos fatos. O objetivo do modelo é de poder ler melhor a complexidade dos fatos, descobrindo a estrutura escondida ou imanente na realidade. Aparentemente contraditória, a realidade da

experiência de trabalho de Extensão vai poder ser vista em sua estrutura complexa. De outro modo, a olho nu, por exemplo, não saberíamos compreender a realidade dos fatos locais e as ações educativas.

Ao longo das diferentes experiências de trabalho de Extensão, havia, necessariamente, mesmo no ativismo, uma priorização das áreas de nossa atuação, conforme as prioridades locais, os contextos ou os desafios vividos pelas comunidades. Foram surgindo esses cinco eixos de diagnóstico, de atuação e de avaliação, a saber: a organização político-social, que é, ao mesmo tempo, causa e efeito da ação educativa; o processo educativo, que inclui aspectos informais (cotidianos) e formais (acadêmicos); a produção sustentável, que pode ser rural, urbana ou rurbana; a atenção em saúde, como corresponsabilidade familiar e de serviço público, na perspectiva de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores; e, finalmente, a cultura, ou seja, o saber e o saber-fazer dos indivíduos e dos grupos em suas localidades e realidades vividas.

Percebia-se que, na prática, havia uma estrutura interna e imanente de relações entre essas mesmas dimensões. Constava-se que havia certa hierarquia entre os eixos, de tal modo que não era qualquer um dos eixos que impulsionava outro ou os demais eixos. Claro que os eixos eram vistos como indispensáveis, cada um com sua limitação e potencialidade, independentemente de ter sido reconhecido como prioritário no vivido da comunidade. Por exemplo, a saúde poderia ter sido, como na maioria dos casos, a questão inicial ou prioritária entre os problemas vividos pela comunidade – o saber e o saber fazer quanto a remédios e alimentação. De um lado, havia uma interdependência entre esses eixos, que eram solidários; de outro lado, não era qualquer um que arrastava um dos outros. Uma primeira questão seria descobrir qual hierarquia existia entre os eixos. Qual dos eixos teria um estatuto diferenciado para poder garantir a articulação dos outros. Esta foi a primeira descoberta: o eixo que chamamos de cultura poderia servir de pivô e fazer circular os outros, representados no sentido horizontal.

Sempre ouvíamos falar de Educação e Saúde como sendo solidários. Quando vamos discutir sobre esse, supomos sempre os indivíduos como doentes. O conceito de saúde significa um estado de bem-estar psíquico e social. Para isso, as pessoas precisam ter acesso não somente às mercadorias, mas também, aos bens da natureza (ar puro, terra, água, espécies vegetais animais), além da infraestrutura cultural da Ciência e da Tecnologia (C&T) - o saber e saber-fazer.

De fato, a relação entre essas duas dimensões do trabalho era clara: não podia haver atenção à saúde sem educação, nem educação sem saúde

no conceito mais ampliado se saúde: ou seja, o que chamamos de educação em saúde. Na prática, entretanto, essas duas dimensões do trabalho de Extensão não andavam juntas, no sentido de que uma dimensão não arrastava a outra. Vejamos como mobilizar as pessoas doentes, uma vez que elas não podiam ser mobilizadas. Faltava, entretanto, uma terceira dimensão para fazer essa relação, ou seja, fazer acontecer a educação na saúde e a saúde na educação. Qual era essa nova dimensão? Eram a Cultura, o respeito às especificidades locais, à maneira de ser e de pensar, as tradições, os hábitos – os hábitos alimentares – e a Medicina tradicional, por exemplo. Na Cultura, incluímos a linguagem, que é uma pré-condição para a comunicação, para o diálogo e, até, para as trocas de saberes e o intercâmbio entre saber popular e saber científico.

O saber acadêmico, compartimentado de disciplinas isoladas, dificilmente se articula numa ação interdisciplinar e numa vulgarização nos avanços da Ciência. Podemos entender facilmente que, mesmo que as políticas de pesquisa não esclareçam que a maioria desses avanços da C&T é destinada e canalizada pela indústria, não serve, inicialmente ou diretamente, para os indivíduos. Assim, achamos por bem chamar de eixos de mobilização para o desenvolvimento local sustentável.

Dessa forma, chegamos a um programa com características interdisciplinares para podermos entender o homem de forma plena. Seria necessário que esse programa respeitasse as dimensões físicas, biológicas e antropológicas do homem. Nesse sentido, foi desenvolvido com o apoio do Programa de Bolsas de Extensão da Coordenação de Programas de Ação Comunitária (COPAC) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB, a partir do ano de 1990, o PIAC, que se destacou por uma série de atividades implantadas em várias comunidades, obedecendo a esses eixos que, no desenrolar das atividades, transformaram-se em processos. Vejamos cada um deles, distintamente, lembrando, entretanto, as relações de interdependência que existem entre eles.

### **O processo da organização político-social**

Esse eixo tem o objetivo de promover a autoorganização no campo político/social dos atores sociais responsáveis por promover a transformação social da comunidade. Partimos do entendimento de que esse eixo é um pré-requisito para ações institucionais, planejadas, como, por exemplo, o seguinte eixo. Qual será o papel dos atores locais em relação às questões de políticas públicas e sociais de responsabilização social do *Estado*? Esse



eixo garante o papel da *sociedade civil organizada*, em termos de controle social, articulando o Estado com o mercado. A responsabilidade social oriunda do *mercado* pode entrar em parceria com atores locais, com o objetivo de promover uma produção sustentável. Para um programa, não seria possível pensar em mobilização sem que se pensasse, ao mesmo tempo, no processo organizativo dos atores, possíveis promotores dessa mobilização. Muitas vezes, os diferentes órgãos públicos se encontram na comunidade e não se apercebem da presença um do outro, sendo, entretanto, elementos importantes para promover ações conjuntas com a sociedade civil, como as associações comunitárias, dos sindicatos e até dos movimentos sociais, por exemplo. Por outro lado, os órgãos de imprensa, formadores de opinião, e, ainda, os órgãos e os técnicos responsáveis pela aplicação das políticas públicas e sociais, muitas vezes, agem de forma assistencial, sem nenhuma participação popular. Finalmente, o mercado, que é o maior responsável/irresponsável pelo processo econômico, é o gerador de emprego e de renda para a classe trabalhadora, mas ainda está longe de uma visão de economia solidária. Ele é concentrador de bens e de riquezas do ponto de vista apenas da economia. A concorrência de mercado liberal realimenta um dos mais antigos conflitos da humanidade, conhecido como *capital x trabalho*.

### **O processo da produção popular sustentável**

Esse eixo está ligado à produção econômica em que estão envolvidos todos os elementos promotores de riquezas existentes na paisagem. Esses elementos são responsáveis pela produção econômica e por sua distribuição da forma mais justa do que se observa nas feiras livres dos bairros, visando favorecer os diversos estratos sociais, promover a inclusão da população economicamente ativa no mercado de trabalho, para que tenha acesso às políticas de geração de renda a partir de sua pequena produção que, comumente, encontra-se marginalizada e que, historicamente, é a que mais emprega trabalhadores no campo.

Sobre esse eixo, recai a responsabilidade de preservar o meio ambiente e de se produzir por intermédio da economia, razão por que é preciso compreender os princípios da economia solidária, numa perspectiva popular que resguarde as infraestruturas coletivas ou os bens indivisíveis, como também os bens de consumo, o capital e a subsistência. Ele visa integrar todas as cadeias produtivas possíveis e os serviços que possam promover a inclusão social, respeitando as individualidades existentes dentro

de cada segmento social, político e econômico. O eixo ajuda no processo de distribuição de renda, de forma que possa colaborar para a construção de um modelo produtivo capaz de alimentar o mercado interno e o externo. Cuida da subsistência, visando produzir alimentos em quantidade e qualidade para todos os elementos da sociedade componente da biossocial diversidade.

### **Processo educativo**

Esse eixo está voltado para o *processo educativo de forma permanente* construído, quase sempre, informalmente, pois ele se processa no cotidiano da vida das pessoas, respeitando o acúmulo de experiências e a vivência adquirida ao longo da vida. Esse processo educativo leva em conta o que se transmite de pais para filhos, amigos e vizinhos e pode atingir toda a coletividade. O trabalho do agente comunitário de saúde é um bom exemplo desse processo, quanto às transformações e às inovações exigidas e assumidas no cotidiano local. A própria participação do pessoal universitário na Extensão não deixa de representar uma presença institucional e uma aspiração a um processo de institucionalização.

A comunidade alvo atinge um processo de mobilização quando aparece um programa articulado de trabalhos que envolvem os atores internos, como as lideranças comunitárias mais antigas, as pastorais, os agentes comunitários de saúde e os líderes sindicais. Um programa surge a partir das demandas formuladas por esses atores educativos, que vão sendo fortalecidos através da articulação com os atores externos. Trata-se de fazer interagir o saber popular, o respeito dos traços culturais com o saber científico, utilizando-se de novos meios e instrumentos da C&T através do processo educativo da mobilização.

### **O processo da demanda de atenção em saúde**

Esse eixo está ligado à demanda de atenção em saúde, numa perspectiva de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos. O desafio aqui é, mais uma vez, fazer interagir, como vimos acima, o saber popular em saúde com novas informações e conhecimentos, avanços e inovações, que possam ser apropriadas no contexto local, quanto à alimentação, à higiene e à prevenção individual e coletiva. A demanda de atenção em saúde ilustra a dialógica autonomia/dependência: a autonomia dos indivíduos em

relação a seu corpo e sua saúde/doença, como a responsabilidade vital de uma mãe de família e sua dependência em relação aos serviços de saúde e ao saber médico.

No Estágio de Vivência, um estudante de Medicina conhece, ou melhor, reconhece certas heranças do saber e saber-fazer tradicional da atenção em saúde, sabendo que, no cotidiano, antes e depois de uma rara consulta, a mãe de família necessita aumentar sua própria capacidade de gerir no cotidiano o processo de saúde/doença. A epidemia de dengue ilustra bem a corresponsabilidade individual e coletiva da mobilização quanto à atenção em saúde.

### **O processo cultural**

O último eixo se verticaliza em espiral sobre todos os outros e representa um pivô que faz mover as linhas que se cruzam. Em termos de saber e saber-fazer, a Cultura se realimenta também dos eixos horizontais da mobilização. A linha da educação e de saúde, que acabamos de tratar nos dois últimos eixos, pode ser lida em relação à Cultura, quer dizer, em termos de saber e saber-fazer, tanto no aspecto tradicional e já disponível, quanto em termos de avanço e de inovação indispensável ao processo de desenvolvimento humano. *A Ciência com consciência* corresponde aos novos saberes e aos meios tecnológicos, inclusive as tecnologias sociais a serviço da vida e do homem, que correspondem ao novo saber-fazer humano, individual e coletivo. Para compreender bem mais o eixo do processo cultural, achamos necessário nos referirmos ao saber e ao saber-fazer tradicional, analfabeto em suas relações com a C&T.

### **Resultados obtidos**

A Metodologia para Mobilização Coletiva e Individual (Met-MOCI) (FALCÃO; ANDRADE, 2002), ao longo desses cinco últimos anos, vem sendo discutido mais de perto pelo Movimento Estudantil, principalmente da área da saúde em várias universidades brasileiras, como, por exemplo, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Estadual de São Paulo, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a UFPB, e aplicado sistematicamente pelo grupo de estudantes que desenvolve o Estágio Nacional de Extensão em

Comunidade (ENEC) na Universidade Federal do Paraná e da Paraíba e na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

Por outro lado, esse método vem servindo de base fundamental para discussão e implantação do Projeto Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no Sistema Único de Saúde (VEPOP-SUS). Vale salientar que essa experiência está sendo encaminhada pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão, através da Coordenação de Saúde do referido Fórum, e se estenderá para outras universidades brasileiras.

Na Paraíba, esse projeto vem garantindo a participação de, aproximadamente, cinquenta estudantes de várias áreas do conhecimento, interagindo com dez municípios do estado da Paraíba, onde a UFPB, através da COPAC/PRAC/PIAC, vem implantando programas de desenvolvimento sustentável. No âmbito do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação e do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas, com o apoio da Pró-reitoria de Extensão e da Pró-reitoria de Graduação, está sendo ventilada a criação de uma disciplina denominada *Educação Popular em Práticas de Extensão*, que será ofertada a todos os alunos da UFPB dentro da proposta de flexibilização curricular. Essa disciplina vem construindo o processo de institucionalização da Extensão nessa dimensão popular.

Essa metodologia, denominada de Met-MOCI no ano de 2005, também foi apresentada e discutida em diversos Encontros Nacionais de estudantes nas áreas de Nutrição (Rio de Janeiro), Fisioterapia (Minas Gerais), Enfermagem (São Paulo), Terapia Ocupacional (Paraná), Odontologia (Goiás), Farmácia (Paraná), Engenharia Florestal (Paraná) e nos encontros regionais de estudantes de Medicina (Ceará), Direito (Paraíba), Enfermagem (Paraíba) e Fisioterapia (Pernambuco).

### Referências

FALCÃO, E. F.; ANDRADE, J. M. T. **Mobilização-Ação-Reflexão Complexa: Metodologia para a mobilização coletiva e individual**. João Pessoa: UFPB, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Uma cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



EMMANUEL FERNANDES FALCÃO possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (1992) e mestrado em Educação pela UFPB (2014). Atualmente é técnico de nível médio da UFPB. Tem experiência na área de Nutrição, atuando principalmente nos seguintes temas: extensão, comunidade, ação e apicultura, alimentação.

PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR: UMA REFLEXÃO SOBRE O  
TRABALHO DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE EM JOÃO  
PESSOA - PARAÍBA

RENAN SOARES DE ARAÚJO  
ALINE DA SILVA ALVES  
LUCIANA MARIA PEREIRA DE SOUSA  
MARINA GOMES FAGUNDES  
ISLANY COSTA ALENCAR  
PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

### Introdução

**A** EDUCAÇÃO POPULAR, tal qual como conhecemos hoje, vem caminhando a mais de cinco décadas, desenvolvendo ações com os mais variados atores sociais, pautados nas demandas dos setores populares, em busca de um projeto político de transformação social, partindo da própria concepção cultural dos sujeitos para alcançar a sua autonomia (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

No Brasil, Paulo Freire foi um dos seus mais influentes representantes, que no decorrer de seu trabalho organizou e difundiu uma concepção de *educação para a liberdade* (GADOTTI, 1999). De modo que, a Educação Popular tem como objetivo a valorização do diálogo baseado no aprendizado da cultura popular a partir do respeito pelos saberes anteriores das classes populares, considerando as experiências, as inquietações, os sonhos, os ritmos, os interesses e os direitos dos sujeitos, constituindo uma relação dialógica através da participação popular (VASCONCELOS, 2001).

O trabalho pedagógico da Educação Popular deve ocorrer de forma horizontal com os sujeitos envolvidos, proporcionando a construção compartilhada do conhecimento e a valorização de uma perspectiva reflexiva-crítica dos indivíduos sobre seu concreto vivido, na busca de estratégias de enfrentamento das dificuldades no âmbito social (VASCONCELOS, 2011).

Como bem especificou Melo Neto (2011, p. 32), a Educação Popular se caracteriza:

[...] pelo trabalho, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, contendo uma teoria de conhecimento referenciada na realidade e pautada pela 'experiência' dos que estão nesse processo; com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas individual e coletivamente; com conteúdos próprios e técnicas de avaliação contínua; permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça e igualdade.

No cenário brasileiro da década de 1970, a insatisfação por uma atuação mais expressiva com as classes populares, fez com que variados profissionais de saúde fossem se dirigindo às periferias urbanas e regiões rurais, principalmente a partir de experiências de ação comunitária informal – em alguns casos ligados a Igreja Católica – e após alguns anos devido à expansão dos Serviços de Atenção Primária à Saúde. A partir das experiências que foram se estruturando neste contexto histórico, a metodologia da Educação Popular foi primordial e corriqueira nos trabalhos desenvolvidos nas áreas periféricas, interioranas e rurais (VASCONCELOS, 2001).

De acordo com Vasconcelos (2004, p. 69), a partir disto foram surgindo mais

[...] experiências de serviços comunitários de saúde desvinculados do Estado, em que profissionais de saúde aprendiam a se relacionar com os grupos populares, começando a esboçar tentativas de organização de ações de saúde integradas à dinâmica social local.

A disponibilidade e ação destes profissionais em participar das experiências de Educação Popular que estavam sendo desenvolvidas na época, viabilizou o rompimento com as práticas autoritárias e normatizadoras tradicionais de educação em saúde. Além de propiciar, por parte do setor saúde, o florescer de uma relação mais próxima e comprometida com as causas populares (VASCONCELOS, 2004).

A Educação Popular em Saúde, inspirada na proposta pedagógica da Educação Popular, disseminada por Freire e incorporada pelo setor saúde nos anos 70, tem como princípios político-pedagógicos fomentar atitudes de participação, de acordo com uma perspectiva de mudança da realidade, fazendo com que as informações sobre a saúde dos setores populares da sociedade contribuam para elevar suas enunciações, reivindicações e, conseqüentemente, constituir caminhos possíveis, prazerosos e inclusivos que proporcionem a transformação da vida cotidiana das pessoas (PEDROSA, 2007; VASCONCELOS, 2007).

Nesta ótica a Educação Popular em Saúde constitui um campo de reflexões e práticas que questiona as iniciativas educativas verticalizadas e normatizadoras na prática da promoção da saúde, contemplando a participação popular como estratégia para a conquista da integralidade na atenção e o estímulo à criticidade e a ação sobre a realidade social (ALENCAR, 2013).

Nesse mesmo caminho de compreensão da realidade e posterior transformação da mesma, mas focada no campo do trabalho, temos a Ergologia, que foi proposta por Yves Schwartz e por uma equipe de pesquisadores em Aix-en-Provence, na França, na década de 1980, como um projeto de “[...] melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações do trabalho para transformá-las” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 25).

Desta forma, a Ergologia tem como objetivo produzir conhecimento sobre o que as pessoas vivem em suas condições reais de trabalho, buscando estudar as situações com uma abordagem pluridisciplinar, permitindo assim o diálogo entre profissionais de áreas distintas e trabalhadores – refletindo as atividades do homem e o elo entre experiência humana e conhecimento, analisando todas as variáveis que envolvem o trabalho, partindo do ponto de vista de atividade humana, proporcionando assim, melhores condições de trabalho e eficácia no desempenho das suas tarefas.

Segundo Sant’Anna e Hennington (2011, p. 230), a proposta da Ergologia é:

Discutir o trabalho e produzir conhecimento sobre ele, considerando: o conhecimento e a experiência dos trabalhadores, o geral e o específico da atividade, suas normas e variabilidades, e a exigência da conversa entre as várias disciplinas, além do constante questionamento a respeito de seus saberes.

Adentrando no campo do trabalho, é notável o processo de globalização e os impactos que a sociedade atual vive, o qual impõe um ritmo



acelerado de produção tecnológica e altera de maneira profunda as relações desenvolvidas no mundo do trabalho, provocando, por consequência, queda crescente na qualidade de vida da população trabalhadora (ROCHA; FERNANDES, 2008). De modo que o setor saúde constitui-se como uma área importante, onde tal problemática está presente, sofrendo, assim, os impactos das mudanças políticas, tecnológicas e econômicas decorrentes da globalização.

Muitos profissionais criticam e buscam enfrentar essa imposição e subordinação aos interesses políticos e econômicos vigentes no funcionamento dos serviços de saúde (VASCONCELOS, 2004), pois este atropela todo processo, exercendo tamanha cobrança por produtividade e impondo um ritmo de trabalho inconciliável com as circunstâncias necessárias para o bom desempenho de um trabalho em saúde, o qual deve ser realizado a partir da construção de vínculo e da parceria entre profissionais e população (STOTZ; DAVID; WONG UN, 2005).

Nesse contexto, o setor saúde não tem fugido da regra capitalista, para a qual têm surgido novas demandas no processo de formação e publicizações de metas por parte da Gestão, ocorrendo à intensificação do ritmo de trabalho, e sucessivamente ocasionando o desgaste físico/mental, além do pouco incentivo e reconhecimentos das atribuições e demandas realizadas.

A este respeito, Campos (1997 apud MARTINES; CHAVES, 2007, p. 427) e Ribeiro, Pires e Blank (2004 apud MARTINES; CHAVES, 2007, p. 427) comentam que:

Em certa medida, não há como desconsiderar que a organização do trabalho e a gestão em saúde foram cronologicamente atravessadas por traços do modelo taylorista, com a fragmentação do conhecimento e das práticas (organização parcelar do trabalho, especializações dentro de cada categoria profissional, centralização no modelo biomédico), burocratização, normatizações técnicas, sistemas de controle de produção de serviços e procedimentos, mecanismos de alienação e imobilidade, que até hoje seguem exercendo profunda influência nos conceitos e processos de trabalho.

Com isso, o presente estudo visa desenvolver, a partir deste diálogo entre a abordagem teórico-metodológica da Ergologia e da Educação Popular em Saúde, uma pesquisa realizada com os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de uma Unidade de Saúde da Família (USF) na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. De modo a promover a percepção destes trabalhadores sobre o seu cotidiano de trabalho a fim de possibilitar intervenções que busquem a melhoria de sua qualidade de vida a partir da problematização de seu

processo de trabalho, buscando situações-limite e sucessivas possibilidades para a fomentação de inédito-viáveis, propostos pelos próprios trabalhadores.

A escolha desta categoria de trabalhadores se deu pelo fato de que desde a criação da Estratégia Saúde da Família, tem se tornado crescente a problematização sobre o trabalho dos ACS's, uma vez que estes desempenham papel singular como elo de comunicação entre a Unidade de Saúde e a comunidade, na qual a sua atuação se configura como um dos fatores determinantes no processo de atuação centrado nas necessidades do território. Como ressaltou Valla (1999), os ACS's agem como intermediários entre o serviço de saúde e a população atendida, sendo estes, em alguns momentos, as únicas pessoas que conseguem chegar a determinado público, diante do grau de violência em algumas favelas ou bairros periféricos, e de acordo com isto, eles terminam por se tornar o único vínculo de saúde com os moradores de determinadas áreas.

### **Contextualizando a pesquisa em extensão popular**

A Extensão Universitária constitui um trabalho social útil (MELO NETO, 2012), com a intencionalidade de articular o Ensino e a Pesquisa na construção de conhecimentos para a atuação transformadora das pessoas sobre os problemas sociais. Tem como fundamento viabilizar o diálogo entre a instituição universitária e a sociedade, fazendo com que esta se comprometa com o impacto e a transformação social, com vistas a uma atuação pautada pelos interesses e necessidades da maioria da população; através da interdisciplinaridade, preocupando-se com o processo de formação de pessoas e a produção de conhecimentos (FORPROEX, 2007).

Quando nos referimos a Extensão Popular, estamos falando sobre uma Extensão Universitária que tem como propósito fundir o que se aprende e produz na Universidade e aplicar no desenvolvimento comunitário, de modo compromissado, respeitoso e valorativo dos saberes, histórias, lutas e interesses das classes populares. Essa Extensão tem como ponto de partida os preceitos teóricos e metodológicos da Educação Popular. Portanto, ao designar uma ação como Extensão Popular, estamos falando de uma Extensão eminentemente direcionada a superação de desigualdades e injustiças sociais, através da constituição de ações que priorizem a escuta sincera dos grupos socialmente marginalizados e que encaminhem produtos efetivamente direcionados a superação das condições de vida que estão lhe oprimindo (FALCÃO, 2013).

No cenário acadêmico, optar pela Extensão Popular significa admitir a necessidade de se constituir uma nova prática social da Universidade,

a qual se priorize e que se trabalhe a partir das demandas, dos interesses e dos saberes das classes sociais populares (CRUZ, 2011).

Em virtude disto, o Programa de Extensão Popular “Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB)” surge em 2007, após confluir inquietações de estudantes do curso de Nutrição e de uma professora do mesmo Departamento, por atividades de Extensão Universitária que agregassem elementos da Educação Popular à Educação Nutricional, no qual a principal motivação dos estudantes era o desejo de realizar uma nutrição ampliada, com um olhar voltado para a integralidade do ser, atrelada à realidade social das regiões periféricas.

O local escolhido para a realização das ações de Extensão foram às comunidades de Jardim Itabaiana, Boa Esperança, Pedra Branca e Bela Vista, localizadas no bairro do Cristo Redentor, em João Pessoa-PB.

O PINAB atualmente é vinculado ao Departamento de Nutrição do Centro de Ciências da Saúde e ao Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e desenvolve suas atividades segundo o referencial teórico-metodológico da Educação Popular em Saúde, que busca no diálogo a ampliação do sujeito na compreensão de si e do mundo, e o reconhecimento que toda pessoa tem suas histórias, seus valores e que muito podem nos ensinar, pois todos nós estamos em processo de construção permanente.

O Programa desenvolve suas atividades em parceria com atores sociais populares e alguns equipamentos sociais. Através disto, busca impulsionar a construção de ações visando fortalecer a participação popular na gestão do serviço, auxiliando na construção de possibilidade para o desenvolvimento de um olhar crítico e humanizado dos trabalhadores, bem como a interação profunda do estudante em formação com os problemas e desafios da realidade cotidiana.

Suas ações atualmente são desenvolvidas por estudantes de vários cursos, integrando ações educativas com distintas frentes de atuação, denominadas 1) Grupos Operativos: Grupo Escola, Grupo de Idosos, Grupo Saúde na Comunidade, Grupo Terapia Comunitária, Grupo Horta Comunitária, Grupo Saúde do Trabalhador; além dos grupos, possuem as 2) visitas domiciliares e 3) a gestão compartilhada do Programa, através de reuniões de formação (onde se discutem as bases teóricas que embasam o PINAB) e o planejamento das atividades. O presente texto foi composto a partir da experiência do Grupo Operativo Saúde do Trabalhador, pelo qual essa pesquisa foi desenvolvida, em parceria com o Projeto Vidas Paralelas Paraíba.

O Projeto Vidas Paralelas é uma proposta pedagógica nacional encabeçada pela Rede Escola Continental de Saúde do Trabalhador (REC-ST) e apoiada pelo Ministério da Saúde, Ministério da Cultura e Universidade de Brasília, configurada de forma descentralizada em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Além destes, é possível encontrar outros parceiros, como: a REC-ST, Central Única dos Trabalhadores Paraíba (CUT-PB), Central dos Trabalhadores do Brasil (CTB), Força Sindical, Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Estado da Paraíba (CERES-T-PB), Comissão Intersetorial de Saúde do Trabalhador (CIST), Assessoria de Grupo Especializada Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão (AGEMTE) e Centro Cultural Piollin (Piollin), com o objetivo de revelar o cotidiano de vida e trabalho a partir do olhar dos sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, especificamente de trabalhadores, povos indígenas, população do campo e sujeitos de práticas tradicionais e populares de saúde (parteiras, raizeiras, benzedeadas, entre outros) por meio da apropriação da cultura digital e compartilhamento das expressões culturais em uma rede social e em espaços socioculturais que favoreçam a reflexão, a participação social e a construção de políticas públicas.

Portanto, o PINAB firmou uma parceria com o Projeto Vidas Paralelas Paraíba e o Programa Educação Popular e Saúde do Trabalhador (PEPST) da UFPB, a partir dos quais conheceu e se apropriou da abordagem Ergológica. Sendo assim, a ação realizada consistiu de uma pesquisa, a qual partiu dos pressupostos teóricos que embasam o Programa, como a Educação Popular em Saúde, e a Ergologia, que avalia o trabalho como atividade eminentemente humana, buscando melhor compreendê-la para traçar etapas adequadas de intervenção nas situações que incomodam e oprimem, a partir da reflexão dos próprios trabalhadores.

O presente estudo possuiu como objetivo promover a percepção crítica dos ACS's sobre seu cotidiano laboral, analisando questões emergentes de interface entre a saúde e trabalho, a fim de possibilitar intervenções que busquem a melhoria da qualidade de vida, através de atitudes dos próprios trabalhadores em questão.

### **Percurso metodológico**

Para a efetivação das atividades, partimos da proposta de constituir estratégias metodológicas que possibilitassem a participação ativa dos ACS's, viabilizando formas coletivas de intervenção a partir da fala dos

próprios trabalhadores, elaborando de acordo com o que fosse exposto por estes, estratégias de superação para os desafios encontrados. Constituído espaços propícios para que estes fossem sujeitos autônomos e protagonistas em todo o processo.

A pesquisa partiu de pressupostos metodológicos qualitativos, tendo como unidade de análise as experiências de ACS's de uma USF no município de João Pessoa-PB. Para Landim et al. (2006), a pesquisa qualitativa viabiliza trabalhar com os valores, as crenças, as representações, os hábitos, as atitudes e opiniões. Buscando alcançar uma compreensão mais densa e, se necessário, subjetiva do objeto estudado, não se preocupando com medidas numéricas e análises estatísticas. Cabe à pesquisa qualitativa adentrar na subjetividade que envolve os fenômenos sociais, voltando à pesquisa para grupos bem delimitados e possíveis de serem intensamente abrangidos.

Para um melhor aproveitamento deste momento de relação direta do ACS com os moradores do território, foram realizadas observações participantes, onde foram acompanhados os ACS's em seu cenário de prática, procurando observar desde fatores físicos, como a estrutura das vias por onde estes caminhavam, até fatores climáticos e ambientais, como o tempo, o saneamento, os materiais disponibilizados, incluindo fatores subjetivos, como o relacionamento destes com a comunidade atendida, a segurança, bons costumes, receptividade e a aceitação pelas famílias visitadas, dentre outros. Pois como afirmou Sakata et al. (2007), as visitas são vistas como uma oportunidade singular para compreender melhor o modo de vida das pessoas ou de seus familiares. Sendo assim, acompanhar este momento era fundamental para o presente estudo.

Buscamos, através da observação participante, visualizar questões cotidianas que pudessem trazer alguma espécie de dano para estes trabalhadores (fossem estes danos físicos ou psicológicos) e a partir disto gerar temas pertinentes a serem debatidos e refletidos posteriormente em Grupos de Encontro de Trabalho (GET), nos quais, através de rodas de conversa, se criavam espaços para a discussão e problematização de aspectos peculiares ao seu processo de trabalho, não reduzindo os encontros a uma mera reunião, mas valorizando os problemas e as propostas de transformação que fossem surgindo. Sempre buscando trazer um olhar crítico e apurado destes sobre seu próprio processo de trabalho.

O objetivo do GET é o de articular trabalhadores da mesma empresa, do mesmo setor, da mesma categoria e do mesmo território. Para isso, a composição do GET precisa ser estável e a participação regular. O mesmo

deve sempre ser desenvolvido por um facilitador treinado, necessariamente, na abordagem da Ergologia. Assim, o trabalho do GET pode contemplar a reflexão, com produções, relatórios de atividades e com ênfase nos processos de estratégias de transformação.

Para a condução dos GET's foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular em Saúde, onde o diálogo, o respeito ao outro, a promoção da autonomia e o fazer pedagógico a partir da realidade e dos saberes prévios dos indivíduos são tomados como premissas essenciais em todo o seu desenvolvimento.

Antes de cada GET, eram realizadas reuniões de planejamento, e nestas organizávamos uma programação que permitisse, através de perguntas condutoras, que os ACS's se sentissem a vontade para conversar sobre o seu dia-a-dia.

O registro das falas e reflexões eram promovidos mediante anotações em ata e gravações de áudio, sistematizando produtos que pudessem auxiliar na construção dos inéditos-viáveis para os desafios expostos.

As etapas metodológicas da pesquisa foram:

1. Observação Participante: Vivenciando junto com os trabalhadores sua realidade diária no tocante à prática de suas atividades com consequente registro através das atas;
2. Realização de reuniões de Grupos de Encontro de Trabalho, a fim de identificar potenciais e dificuldades quanto às suas questões de trabalho e saúde;
3. Encontros de discussão capazes de evidenciar as situações-limite e construir os inédito-viáveis para os desafios expostos a partir dos GET's;
4. Sistematização dos produtos (sociais e acadêmicos) que revelem os potenciais e dificuldades encontrados, para que estes evidenciem estratégias de superação possíveis.

### **Resultado e discussão**

Desde o momento de ida à área de visita até o momento de volta para a Unidade de Saúde da Família, eram observados todos os fatores que pudessem influenciar na facilitação ou não do trabalho dos ACS's. Desde fatores físicos como a estrutura das ruas, o fator climático, o saneamento, a limpeza, os materiais disponibilizados, até os fatores não táteis como o relacionamento do ACS com as pessoas visitadas, segurança, bons costumes, receptividade e etc.

Segundo Ghizoni et al. (2010), a teoria da complexidade holística defende que o ser humano é um ser indivisível, e o mesmo não pode ser compreendido por meio de uma análise separada de suas diferentes partes, mas sim em sua totalidade. Ou seja, o físico, o mental e o sociocultural. Dessa forma, destacamos que a visão holística do ser humano deve ser utilizada, também, nos tratamentos relacionados ao trabalho do ACS, justificando, assim, a análise dos fatores físicos e não físicos, que podem influenciar de alguma maneira em suas condições de trabalho.

Após as visitas realizadas foi notável perceber a diferença de perfil dos ACS's, entretanto, ainda é perceptível que nem todos demonstram uma preocupação e comprometimento maior no que diz respeito à efetividade de seus serviços e na busca da melhoria da qualidade de vida da população assistida.

Nas casas visitadas, em sua maioria, se permite que exista essa relação entre os moradores e o ACS. Fazendo com que alguns problemas como condições sociais ou ignomínia quanto à moradia não sejam obstáculos para o ACS desenvolver de maneira adequada o seu trabalho. Assim, é possível observar a qualidade desses relacionamentos de cuidado durante as visitas e que em quase todas as casas há um entrosamento e vínculo entre os visitados e o ACS.

O trabalho desenvolvido pelo ACS exige que este tenha uma boa relação com os usuários, permitindo um convívio agradável e facilitador do trabalho. Segundo Cecílio (1994), o vínculo constitui-se em um dos aspectos fundamentais da atenção integral, e para criá-lo é necessário ter relações próximas e claras com o indivíduo ou coletivo, a ponto de sensibilizar-se com o seu sofrimento e tornar-se a referência para ele, num processo de troca, que possa servir para a construção de autonomia do próprio usuário.

Um dos tipos de mau relacionamento relatado foi o de que há reclamações de alguns usuários com a equipe de saúde e a falta de medicamentos, onde o usuário cria aferro aos serviços de saúde. E na maioria das vezes, o serviço de saúde fica apático à situação e o ACS é quem se torna o mediador desse conflito, tentando amenizar as tensões existentes. Em alguns casos, o ACS é prejudicado por ser associado à Unidade de Saúde, porém não sendo ele o responsável pelo desentendimento em questão, conseqüentemente absorvendo toda carga que vem junto com as reclamações ao serviço e atendimento.

A este respeito Pupin e Cardoso (2008) apontam que pelo fato do ACS ser membro da comunidade, isto pode facilitar a inserção do mesmo no domínio comunitário/residencial/familiar, assim como pode também implicar em certas dificuldades para ele, levando em consideração que

para o ACS os espaços são os mesmos, cotidianamente, de modo que o trabalho acaba se estendendo além do seu turno de trabalho. Enquanto que para outros profissionais da saúde não representa nenhuma implicação direta, pois os espaços de desempenho profissional e da vida pessoal estão muito bem demarcados.

Nas áreas das casas visitadas, não foi observado problemas extremos em relação às vias. Porém há alguns descritos que mencionam o fato de alguns ACS's visitarem áreas enlameadas, de acesso não favorável, como em ruas que não possuem calçamento, e que em dias de chuva estas ficam alagadas.

No decorrer dos GET's, foram vários os pontos (tanto positivos quanto negativos) expostos, como também os desafios, dificuldades e potencialidades que perpassam o desempenhar das atividades diárias dos ACS's. Porém alguns pontos foram comentados com mais assiduidade.

Dentre as dificuldades, foi explicitado que o suporte material ofertado para realização de suas atividades, não são suficientes, principalmente em quantidade. Muitos chegaram a comentar que eles mesmos já tiveram que utilizar seu próprio dinheiro para comprar canetas e prancheta para a realização de anotações, como também protetor solar, entre outras coisas. E que materiais como, por exemplo: calça, colete, boné, sapato; demoram muito a chegar. Enfatizaram, também, que estes materiais se fazem extremamente necessários, diante dos problemas físicos e fatores climáticos que estes enfrentam cotidianamente, tais como: sol excessivo, chuva, subir e descer ladeiras, andar por ruas com esgoto ao céu aberto e etc.

Um relato curioso, que foi apontado como uma das alternativas para contornar uma destas dificuldades, é a de alguns ACS's que utilizam de estratégias para evitar o sol, como por exemplo: no período da manhã, visitar as casas que se situam no lado com sombra e no período da tarde, visitar o lado oposto, que neste horário já está com sombra, tornando o trabalho menos exaustivo.

A falta de reconhecimento por parte da Gestão na realização das atribuições dos ACS's é um ponto constantemente destacado pela classe. Em contrapartida, é efetivamente ressaltada a importância deste ator para o plano de Estratégia de Saúde da Família, devido este ser o elo de confiança e de comunicação entre a comunidade e a Unidade de Saúde. Porém, este é um fato que precisa ser melhor analisado e refletido, pois é preciso observar que o ACS não é o único responsável pela Vigilância à Saúde e realização de outras ações. Em alguns casos, o ACS fica com o peso de todas as responsabilidades, sem conseguir relativizá-la, ficando sobrecarregado e decepcionado. O que se constitui em um “[...] equívoco de difícil manejo no cotidiano: as ações do ACS são propostas como primárias,



mas a equipe e o Programa trabalham sob o paradigma da integralidade” (MARTINES; CHAVES, 2007, p. 430).

A baixa remuneração é um dos motivos geradores de bastante frustração na classe – muitos comentam ter preocupação com o futuro e a necessidade de melhores condições para oferecer a suas famílias, e que estes almejam um trabalho melhor remunerado, com direito a um plano de carreira. Para Pupin e Cardoso (2008), esta insatisfação salarial se soma a preocupação com o futuro, porém estes ainda acreditam numa perspectiva de mudança em relação a sua profissão – com destaque para a regulamentação da profissão e da esperança em sindicatos atuantes. Além de que, como bem lembraram Stotz, David e Wong Un (2005), diferentemente de médicos e enfermeiros, o ACS uma vez demitido, não pode simplesmente procurar trabalho em outro município.

Reforçando esta ideia, Nunes et al. (2002) assinalam que a inserção do ACS na equipe do Programa Saúde da Família (PSF) representou um aumento relevante na responsabilidade e no trabalho, sem que este tenha sido seguido de algum acréscimo salarial em proporção equivalente. E acrescentam que a situação torna-se ainda mais crítica quando se confronta o salário do ACS com o dos outros integrantes da equipe de saúde. E que o fato de que os profissionais melhor remunerados são aqueles que realizam procedimentos técnicos, justifica a reivindicação de aumento salarial dos ACS's, diante da valorização social e financeira do atendimento biomédico. Sobre isso, Valla (2000) já comentava que um dos motivos que levam os profissionais de saúde a deixarem o serviço público são justamente os baixos salários e a situação precária de trabalho.

Devido a este fato, muitos ACS's tentam se sobressair na tentativa e/ou busca de outras maneiras para conseguir elevar a renda mensal, tendo alguns que procuram ter outro emprego e/ou estudam para concursos nos horários de folga e/ou período noturno, ou então estão estudando no nível técnico ou superior para conseguirem se especializar ou quem sabe galgar uma melhor oportunidade de trabalho seguindo outra profissão. Estes são fatores que acabam por gerar bastante desgaste físico, por causa da dupla jornada de trabalho e/ou estudo enfrentado cotidianamente por alguns ACS's – tendo até alguns casos de haver uma dupla jornada de trabalho e ainda assim ter que se dedicar aos estudos.

Em relação a esta problemática, Pupin e Cardoso (2008, p. 157-163) ainda apontam que:

[...] a valorização de um fazer técnico pode estar vinculada à questão da remuneração, uma vez que os profissionais da Estra-

tégia Saúde da Família (ESF) que tradicionalmente são os responsáveis pelas doenças são mais bem remunerados.

Por tanto, deve-se, de fato, problematizar o sentido que permeia a atribuição salarial para cada um dos profissionais envolvidos na ESF. E que devido a isto muitos ACS's veem na sua profissão uma porta de entrada para o trabalho no serviço de saúde, buscando profissionalização e uma sucessiva incorporação de saberes técnicos, com a expectativa de conseguir crescimento profissional e financeiro (PUPIN; CARDOSO, 2008).

Foram também explicitadas em algumas ocasiões, que o cumprimento das metas que são estabelecidas e que estes precisam atingir, muitas vezes não são tão cabíveis as circunstâncias reais, dado a extensiva quantidade de ações que estes devem desempenhar cotidianamente e as demasiadas expectativas depositadas neles.

Como bem caracterizou Martines e Chaves (2007), existe uma desproporção entre o papel real e o papel que o próprio ACS idealiza (que este espera realizar), o que ocasiona uma série de esforços na tentativa de superação das competências. Coadunando com isto, observa-se que diariamente são depositadas várias expectativas na realização das ações dos ACS's, tais como: observar, identificar, ter iniciativa, buscar, ser difusor de conhecimentos, ser integrativo, que busque incorporar valores, produtividade, que tenha uma boa postura profissional e equilibrada, dentre outras tantas, que quando estas não são correspondidas satisfatoriamente, afetam diretamente o profissional.

Em unanimidade, foi citado que a falta de resolutividade de alguns casos de usuários os deixam bastante desanimados, no que diz respeito ao cumprimento de seu trabalho. Fato este, que também foi observado por Martines e Chaves (2007, p. 430) na realização de sua pesquisa, onde estes perceberam que:

As descrições de vivências depressivas, de angústia, frustração e desamparo nos relatos foram recorrentes, visivelmente relacionadas ao fato do ACS se cobrar ostensivamente de modo a atender e superar as expectativas – as reais e as idealizadas. As da comunidade, as dele e as da equipe, uma tríade que constrói e reforça componentes de idealização com relação aos limites de atuação do ACS.

Diante desta relação, entre ACS, usuários e demais profissionais de saúde, parece ser a Gestão quem mais intensifica e reforça, por diversas vias e de diversos modos, a visão idealizada do ACS sobre o desempenho de seu trabalho. Sendo notório, em alguns casos, que o ACS esgota suas habilidades na tentativa de lidar com o tempo e com o excesso de tarefas, assim como

com as críticas e com o desafio de preservar o espaço familiar e o tempo de descanso, tendo o sentimento de incompletude e a desqualificação de seu trabalho e com o sucessivo desgaste físico. E este, experimenta as sensações de frustração, ansiedade, solidão, revolta e de certa inutilidade, como se todo o seu empenho tivesse sido em vão (MARTINES; CHAVES, 2007).

Houve ainda relatos de situações em que os ACS's tiveram que utilizar de seu próprio dinheiro para a realização de ações/eventos voltados para a promoção da saúde de acordo com a realidade local – buscando também melhorar a proximidade entre a Unidade de Saúde e a comunidade. E mesmo assim, após a realização destas, a Gestão foi quem ficou com o reconhecimento pela atividade desenvolvida, pois os usuários achavam que esta havia sido custeada pela Gestão da Unidade de Saúde. Sobre isto, Vasconcelos (2004) critica, comentando que a Gestão está mais preocupada com a propaganda institucional e com suas lideranças políticas, prioritariamente, dedicando-se a organizar mobilizações para eventos, campanhas de massa e ações educativas remotas, sendo estas desconexas das especificidades de cada serviço de saúde, não investindo na reorientação e promoção da relação cultural local.

Dessa forma, à medida que há o esforço natural para que seja efetuado um trabalho de qualidade, de promoção à saúde, há uma não facilitação do trabalho por falta de suporte em seus limites de atividades cotidianas. O que gera a insatisfação e desmotivação de muitos ACS's, diante das condições de trabalho e pelo esforço para a sua realização diária.

Ao fim da pesquisa, os ACS's destacaram a importância de um momento de cuidado, propiciando, assim, uma atenção maior a eles. Diante disto, os mesmos se sensibilizaram em relação ao espaço do Cuidando do Cuidador, o qual é um ambiente propício para isto e o qual muitos deles não valorizavam – tanto eles quanto os outros profissionais de saúde, pois, assim como Valla (2000) comentou, atividades como esta são vistas como uma forma de escapar do trabalho.

De acordo com isto, o PINAB propôs potencializar essa frente junto com eles, desenvolvendo atividades voltadas para apoiar este processo, atuando juntamente com os ACS's, auxiliando no desenvolvimento desta frente de promoção da saúde aos trabalhadores da saúde da família.

### **Considerações**

Diante do exposto no decorrer da pesquisa, foi possível observar o surgimento de uma melhor percepção dos ACS's para a necessidade do

cuidado, apresentando como benefício em curto prazo, o fortalecimento de seu próprio trabalho.

A partir dos GET's, os ACS's puderam refletir sobre as diversas formas de cuidado, com eles e com os outros, o que os fez despertarem para uma postura mais proativa, participativa e humanizadora nos locais de inserção.

Destacando como inédito-viáveis formas para a integração e cuidado de si, como no espaço do Cuidando do Cuidador. Além de valorizarem alguns momentos durante o dia para pararem um pouco e esquecer-se de suas atribuições laborais cotidianas.

Outro resultado percebido foi o aumento da sensibilidade dos ACS's com seus colegas de trabalho, no qual foi solicitada por eles a ampliação da pesquisa para os outros profissionais da Unidade. Abrindo possibilidades para o surgimento de uma postura mais companheira, que viabiliza o brotar de atitudes solidárias.

Destacamos que a pesquisa possibilitou que os ACS's reivindicassem condições e a manutenção de espaços que venham a fortalecer o seu trabalho, para que estes sejam realizados de forma mais qualificada e que possibilite que cuidem dos outros, mas que também sejam cuidados e valorizados.

Em virtude disto, concluiu-se que o diálogo e a troca de conhecimentos e experiências propiciaram a construção de saberes propositivos para os participantes, a partir da reflexão e do reconhecimento dos alcances e limites do trabalho desenvolvido, desencadeando propostas alternativas para solução de alguns problemas em curto prazo. Foi possível que estes avaliassem de forma sistemática o andamento de seu trabalho e que verificassem que os principais problemas de saúde poderiam desenrolar-se a partir dessa vivência.

As ações do ACS são essenciais para efetivação dos serviços da Unidade de Saúde, porém para que este trabalho seja realizado de acordo com sua exigência, é necessário que esse tenha devidas condições para realizá-las, já que este é um serviço de cuidado de saúde pública. E além do mais, este também é o meio de trabalho de um ser humano e como tal deve ter seus direitos resguardados e seus deveres cumpridos com auxílio de todas as ferramentas que lhes são necessárias.

## Referências

ALENCAR, I. C. **Educação popular e participação local em saúde: situações-limite e inédito-viáveis**. 2013. 88f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CECÍLIO, L. C. O. **Inventando a mudança na saúde**. 3.ed., São Paulo: Hucitec, 1994.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão Popular: a reinvenção da universidade. 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: UFPB, 2011.

FALCÃO, E. F. Extensão Popular: reflexões teóricas e filosóficas sobre uma caminhada a trilhar. In: CRUZ, P. J. S. C.; VASCONCELOS, M. O. D.; SARMENTO, F. I. G.; MARCOS, M. L.; VASCONCELOS, E. M. (Org.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

GADOTTI, M. **Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. São Paulo: IPF, 1999.

GHIZONI, A. C.; ARRUDA, M. P.; TESSER, C. D. A integralidade na visão dos fisioterapeutas de um município de médio porte. **Interface**, Botucatu, v.14, n.35, out./dez. 2010.

LANDIM, F. L. P.; LOURINHO, L. A.; LIRA, R. C. M.; SANTOS, Z. M. S. A. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 53-58, 2006.

MARTINES, W. R. V.; CHAVES, E. C. Vulnerabilidade e sofrimento no trabalho do agente comunitário de saúde no Programa de Saúde da Família. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 426-433, set. 2007.

MELO NETO, J. F. **Universidade popular: texto para debate**. João Pessoa: UFPB, 2012.

MELO NETO, J. F. Educação Popular e “Experiência”. **Revista Contexto & Educação**, v.26, n.85, p.31-50, jan./jun., 2011.

NUNES, M. O.; TRAD, L. B.; ALMEIDA, B. A.; HOMEM, C. R.; MELO, M. C. I. C. O agente comunitário de saúde: construção da identidade desse personagem híbrido e polifônico. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.18, n.6, p.1639-1646, nov./dez., 2002.

PEDROSA, J. I. Educação popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: BRASIL. (Org.). **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

PUPIN, V. M.; CARDOSO, C. L. Agentes Comunitários de Saúde e os sentidos de “ser agente”. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 157-163, maio/ago. 2008.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008.

SANT’ANNA, S. R.; HENNINGTON, E. A. Micropolítica do trabalho vivo em ato, ergologia e educação popular: proposição de um dispositivo de formação de trabalhadores da saúde. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 223-244, 2011.

SAKATA, K. N.; ALMEIDA, M. C. P.; ALVARENGA, A. M.; CRACO, P. F., PEREIRA, M. J. B. Concepções da equipe de saúde da família sobre as visitas domiciliares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 659-664, nov./dez. 2007.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EDUFF, 2007.

STOTZ, E. N.; DAVID, H. M. S. L.; WONG UN, J. A. Educação Popular e Saúde – Trajetória, Expressões e Desafios de um Movimento Social. **Revista de APS**, v. 8, n. 1, p. 49-60, jan./jun. 2005.

VALLA, V. V. Redes sociais, poder e saúde à luz das classes populares numa conjuntura de crise. **Interface**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 37-56, ago. 2000.

VALLA, V. V. Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 15, n. 2, p. 7-14, 1999.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular, um jeito de conduzir o processo educativo. 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: UFPB, 2011.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. (Org.). **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-83, 2004.

VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de Saúde a partir de experiências de Educação Popular nos serviços de saúde. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 121-126, fev. 2001.



RENAN SOARES DE ARAÚJO é graduando de Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus Universitário de João Pessoa -, extensionista do Programa de Extensão Universitária “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB)”;

membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), integrante do Grupo de Pesquisa Inéditos Viáveis em Educação Popular. Tem experiência na área de Extensão Universitária com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: Promoção da Saúde, Segurança Alimentar e Nutricional, Extensão Popular e trabalho transdisciplinar.

ALINE DA SILVA ALVES é graduanda em Nutrição na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e especialista em Saúde da Família com Ênfase na Implantação das Linhas de Cuidado (2014), curso de responsabilidade do Departamento de Promoção da Saúde (DPS), do Centro de Ciências Médicas, da UFPB, em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba (SES/PB), através do Centro Formador de Recursos Humanos CEFOR/PB. Extensionista do Programa de Extensão “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”.

LUCIANA MARIA PEREIRA DE SOUSA é graduada em Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Saúde da Família com ênfase na implantação das linhas de cuidado, pela UFPB/CEFOR/SES-PB. Tem experiência em extensão universitária com ênfase em Nutrição e Saúde Coletiva e Educação Popular e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: educação permanente, educação popular, educação popular e saúde, saúde coletiva, extensão popular, trabalho interdisciplinar, segurança alimentar e nutricional, educação alimentar e nutricional. É membro da coordenação nacional da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), membro titular do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS), onde representa a ANEPOP, colaboradora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Nutrição e Saúde Coletiva (Núcleo PENSO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde está como professora substituta, ministrando as disciplinas de Nutrição em Saúde Coletiva, Epidemiologia, Vigilância Alimentar e Nutricional em Saúde Coletiva e Práticas em Saúde Coletiva.

MARINA GOMES FAGUNDES é graduanda em Fisioterapia pela Universidade Federal da Paraíba. Extensionista do Programa de Extensão “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB). Tem experiência na área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

# PROJETO DE EXTENSÃO PALHASUS: O PALHAÇO CUIDADOR DESENVOLVENDO A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

ALDENILDO ARAUJO DE MORAES FERNANDES COSTEIRA  
JANINE AZEVEDO DO NASCIMENTO  
JOSÉ ANTONIO GONÇALVES MATIAS  
LUCAS EMMANUEL DE CARVALHO

## Introdução

**A** PARTIR DE REFLEXÕES TRAZIDAS pelos estudos de Vasconcelos e Cruz (2011), Vasconcelos, Frota e Simon (2006), Fleuri (2005) e Melo Neto (2006), no campo teórico da Educação Popular aplicada à formação universitária em saúde, temos reafirmado a importância da utilização de caminhos metodológicos de cuidado em saúde orientados pela palhaçaria, na perspectiva da arte e da criatividade em cultura popular. Esta metodologia aplica-se com grande potência como instrumento de Educação Popular na Extensão Universitária.

Esse entendimento é tido a partir de uma trajetória percorrida pelos participantes do Projeto de Extensão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, denominado PalhaSUS.

O Palhaço, ao longo da história, sempre despertou fascínio e influência nas pessoas, desde os curandeiros e pajés de tribos primitivas com suas vestes e adereços diferentes, passando pelo bobo da corte na idade média, até os palhaços que se revestem do ridículo como conhecemos mais contemporaneamente.



Esse palhaço, no século passado, influenciou pessoas da arte como o ator Michael Christensen e da saúde como o médico Hunter Patch Adams, pioneiros que o levaram para o espaço dos hospitais, assumindo um papel importante no cuidado humanizado. Essa relação de encontro com as pessoas em situação de fragilidade e adoecimento passou a ser vista como uma possibilidade de reforço no enfrentamento das situações de doenças e infortúnios, e ao mesmo tempo, no conforto e compreensão do sentido da existência na fase em que a vida está próxima ao final.

Os palhaços com intervenção nesses espaços foram se multiplicando à medida que ia despertando interesse nas pessoas, e essas passavam a desenvolver o seu lado palhaço para atuar nesses espaços. Tal interesse passou a ser despertado também em pessoas que não do meio artístico e sim do meio profissional da saúde, passaram a desenvolver sua veia artista nesse personagem marcante.

Em Sobral no Ceará – CE, na primeira década desse século, uma parceria entre profissionais da saúde e um ator palhaço, em um momento de inspiração e criação, permeadas pelos acúmulos de conhecimentos e habilidades no campo da saúde e da arte, permitiu a elaboração de uma formação para palhaços denominada “*Oficina do Riso*”, que demonstrou, com sua realização, uma surpreendente potência e resultado. A partir daí nascia uma metodologia que, com os anos, foi aperfeiçoada e permitiu o nascimento de quase 190 Palhaços Cuidadores, como passamos a denominá-los a partir dessa experiência.

A partir de 2010, esse instrumento foi levado ao contexto da UFPB, para os estudantes dos cursos da área de saúde, inicialmente como uma forma de prevenção e promoção da saúde psíquica dos mesmos, e posteriormente dando origem a um Projeto de Extensão que atua em espaços diversos na perspectiva do cuidado humanizado e como uma prática de Educação Popular dentro da Extensão.

Partindo do relato dos antecedentes e da reflexão desses primeiros três anos de existência do Projeto de Extensão PalhaSUS, o presente artigo vem apresentar em que bases teóricas e metodológicas o mesmo se estrutura, delimitar a opção pela Extensão e pela Educação Popular e, a partir da descrição das ações e relatos de algumas intervenções, permitir que se visualize coerência entre a base teórica e a prática do Projeto.

Por último, ao concluirmos fazemos reflexões dessa práxis do Palhaço Cuidador com alguns questionamentos a respeito do que ela poderá trazer para a formação dos futuros profissionais que atuam e atuaram no PalhaSUS.

## Antecedentes

Em 1994, eram implantadas as primeiras equipes do Programa Saúde da Família – PSF no Brasil. Em Quixadá-CE, iniciava-se uma importante experiência de estruturação de um sistema municipal de saúde que tinha o referido programa como orientador e estruturante da política e da rede de saúde municipal. O médico Luis Odorico Monteiro de Andrade, cuja trajetória de vida se encontrara com a de um dos autores deste artigo, como contemporâneo no movimento estudantil, havia, após ser secretário de saúde em Icapuí-CE, assumido a gestão da Secretaria Municipal de Saúde de Quixadá-CE. Neste município foi constituída uma equipe de profissionais de saúde que tinha, para além do papel profissional, a militância da reforma sanitária que buscava implementar experiências inovadoras com o objetivo de viabilizar a possibilidade real de estruturação do Sistema Único de Saúde – SUS.

Os profissionais faziam o movimento da capital e de grandes centros para o interior, da praia para o sertão. Dois de nós, o casal Aldenildo e Janine, médicos paraibanos, sanitaristas e recém-formados, respectivamente, juntamente com suas filhas, de dois anos e oito meses e um ano e um mês, foram morar em um distrito da zona rural do referido município, com pouco mais de 3.000 habitantes. Cada um assumiu a responsabilidade sanitária junto a uma comunidade: São João dos Queiroz e Daniel de Queiroz, distritos rurais de Quixadá.

Foram momentos desafiadores, pois a implantação do PSF passava por trazer questões teóricas pensadas pelo movimento de Reforma Sanitária Brasileira para viabilizar na prática a implementação dos princípios doutrinários e organizativos do SUS.

Essa experiência passava também por uma contraposição ao modelo hegemônico de saúde centrado no médico, na doença, no hospital, e no paradigma biomédico, buscando a construção de um modelo centrado na equipe, na promoção da saúde e prevenção de agravos, na integralidade dos níveis de atenção, e na Atenção Básica como porta de entrada preferencial do Sistema. Ali estavam sendo experimentadas formas diferentes de conceber e fazer saúde.

Com um grupo formado por profissionais militantes do SUS oriundos de diversos Estados, compondo 13 equipes de PSF, este ambiente permitiu o encontro de diversos atores sociais com uma diversidade de habilidades e experiências trazidas de suas formações, ou mesmo de seus anos de experiências profissionais. Ideias inovadoras foram trazidas ao contexto

de trabalho, fomentando práticas alternativas (hoje concebidas como complementares ou integrativas) como fitoterapia, ações de Educação Popular, homeopatia, arte e saúde, que eram introduzidas nas práticas e fazeres das equipes.

Neste contexto tivemos um encontro com Vera Dantas, médica e atriz de teatro de rua, e seu companheiro à época, Hélio Júnior, ator e diretor de teatro, que estavam empenhados no trabalho de implementar uma proposta de Educação em Saúde no município com a ferramenta do teatro de rua, possibilitando a participação de profissionais e pessoas da comunidade na construção de espetáculos e desenvolvimento de atividades como o teatro fórum nas ações de Educação Popular em Saúde, com vistas a promoção de saúde.

Aproximamo-nos dessa proposta e passamos a desenvolver habilidades artísticas no teatro, compondo alguns esquetes e espetáculos de rua durante o período em que trabalhamos em Quixadá. Porém, com a inesperada derrota nas eleições municipais, e, dadas as condições precárias na relação de contratação dos profissionais do PSF, a maioria dos membros das 13 equipes, vindos de fora da cidade, foi exonerada, interrompendo o projeto ora em curso. Apesar das resistências apresentadas ao PSF pelo novo grupo que assumiu o poder, sua inserção e força junto à população e os aspectos do financiamento por parte do Ministério da Saúde garantiram a manutenção do mesmo.

Após um período de pouco mais de um ano trabalhando no município de Curaçá na Bahia, na assistência, assessoria e gestão, com a missão de organizar o processo de municipalização e estruturação do sistema local de saúde, onde também realizamos algumas experiências com o teatro de rua, fomos trabalhar em Sobral-CE. Lá permanecemos por oito anos, período em que ampliamos cada vez mais nossa intimidade com o teatro e outras linguagens artísticas, com foco no setor saúde.

Na abertura da segunda Conferência Municipal de Saúde de Sobral, em 1998, apresentamos o espetáculo teatral “*O Nascimento do SUS*”, uma montagem que reunia profissionais de saúde e artistas, e contava a história da construção do SUS no Brasil, bem como sua influência no modelo de saúde de Sobral. Posteriormente tivemos uma experiência de trabalho com trabalhadores do sexo, através da Associação Sobralense dos Trabalhadores do Sexo (ASTRAS), com a formação do grupo de teatro “*ASTRAL*”, que veiculou por alguns meses um espetáculo que abordava a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis, além das questões dos direitos profissionais desses trabalhadores, contando em seu elenco com profissionais de saúde e trabalhadores do sexo.

Como médicos do PSF, participamos ainda da primeira Semana de Arte e Saúde do Bairro Sinhá Sabóia, que reunia atividades diversas de mobilização comunitária através da arte e das práticas integrativas. Nesta ocasião, Aldenildo atuou pela primeira vez de palhaço, fazendo o papel de mestre de cerimônia. Posteriormente, assumiu a coordenação do PSF do referido município, e começou a aproximar-se de um trabalho desenvolvido por Galdêncio Siqueira, arte-educador oriundo de Fortaleza, que coordenava o projeto chamado Circo Saúde Alegria trabalhando com meninos e meninas de rua de uma localidade chamada Paraíso das Flores. Esta aproximação fez com que, cada vez mais, o palhaço que eclodia fosse aparecendo e desenvolvendo sua identidade.

Ao deixar a coordenação do PSF, foi coordenar uma política no município denominada de Arte e Saúde. À época, consolidamos, junto a Escola de Formação em Saúde da Família, o Curso de Teatro de Rua e Saúde. Neste processo, compomos uma equipe de profissionais de saúde e arte-educadores na área de teatro, música, artes plásticas e arte circense, e construímos um desenho do curso com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades para formação de artistas de teatro de rua para atuarem em espaços públicos nas ações de promoção e prevenção a saúde. O curso era oferecido a profissionais e pessoas da comunidade e tinha carga horária de 128 horas. Como produto do curso havia a montagem de um espetáculo, com texto e produção trabalhados no processo de aprendizagem, abordando um tema de saúde relevante para a comunidade e que era depois apresentado a esta para gerar debates e reflexões.

Trabalhando com o ator, diretor e palhaço popular que ficou responsável pelas aulas de teatro de rua, Antônio Honorato, começamos a dialogar sobre a figura do palhaço. Em contato com o filme sobre o Palhaço Hunter “Patch” Adams, que estava em evidência à época, fazíamos uma reflexão sobre os aspectos da humanização nos hospitais e outros serviços de saúde. Esse diálogo aprofundou um interesse de pensarmos uma formação para palhaços cujo público fosse os profissionais de saúde.

Além de Hunter “Patch” Adams, fomos influenciados também pelo trabalho dos Doutores da Alegria, que foi criado aqui no Brasil por Wellington Nogueira a partir da experiência do ator americano Michael Christensen que, na década de 1980, foi um dos primeiros a levar a arte do circo para os hospitais.

Assim surgiu o primeiro trabalho sistemático que realizamos com o foco na humanização do cuidado, que denominamos Oficina do Riso. Aconteceu em Julho de 2004 no município de Sobral-CE, contou com a partici-

pação de um grupo de 32 participantes, e com grande potencial artístico. Dentre os 32 profissionais de saúde, tínhamos agentes comunitários de saúde, cirurgiões-dentistas, enfermeiros, fisioterapeutas e médicos. Estes foram selecionados no interior das equipes do PSF do referido município.

A partir daí foram realizadas mais duas oficinas em Sobral, sendo a segunda com o mesmo tipo de clientela, e a terceira dirigida a estudantes de medicina do campus de Sobral da Universidade Federal do Ceará. Ainda nesta fase, uma última oficina foi realizada em Fortaleza para profissionais do PSF.

Foram formados em torno de 110 Palhaços Terapeutas do Riso, que passaram a atuar em atividades de educação em saúde, nos espaços de acolhimento das unidades básicas de saúde da família, e em enfermarias dos hospitais municipais.

### **A Oficina do Riso**

Desde a primeira edição a oficina é realizada em cinco dias. Durante este período os participantes vivenciam momentos que vão desde a formação do grupo, passando pelo processo de construção do palhaço, e culminando com o nascimento destes, em espaço público. É um trabalho de valorização e resgate da alegria e do amor, como valores e fundamentos humanos, na perspectiva de Adams (2002), e de Maturana e Verden-Zoller, onde cada expressão do palhaço se revela no encontro com a criança que existe em cada um de nós. Trata-se de uma proposição ao mergulho interior na busca de uma descoberta pessoal, que acaba por resultar no desenvolvimento de uma nova forma de se expressar no mundo.

A oficina é considerada neste trabalho como um evento de iniciação, no qual o participante adquire o aporte instrumental básico para o desenvolvimento de uma nova prática. O seu produto, o palhaço cuidador inicial, representa um novo papel social, que doravante poderá ser desenvolvido, através de suas atuações e no contexto do grupo que compõe o Projeto de Extensão PalhaSUS.

São desenvolvidos três objetivos de aprendizagem: trabalhar o arquétipo da criança interior e sua espontaneidade; desenvolver os aspectos cênicos e cômicos do palhaço; e atuar no processo de humanização nos espaços de promoção e cuidados da saúde, estabelecendo diálogos horizontais e de reconhecimento do saber do outro.

Para tanto, utilizamos três instrumentos metodológicos principais, quais sejam: os jogos teatrais, na perspectiva do teatro do oprimido; a me-

ditação oriental, baseada nas técnicas de meditação dinâmica do Osho; e as Danças Circulares, como recurso educativo e terapêutico, e como forma de meditação.

A discussão teórica realizada na oficina inclui alguns textos-base para a construção do novo papel social de palhaço cuidador, como a entrevista com Patch Adams realizada no programa Roda Viva da TV Cultura em 2007, e a exibição do filme “*Doutores da Alegria – O Filme*”, com a posterior discussão sobre eles em rodas de debate. Em diversos momentos da oficina, são formadas essas rodas para discutir aspectos formadores do palhaço cuidador, e para trabalhar o compartilhamento das emoções trazidas pelas vivências. Dentre os temas discutidos, estão incluídos os diversos tipos de palhaço, com suas características marcantes, e os principais palhaços brasileiros.

A formação do palhaço, à semelhança da jornada humana da fecundação até o nascimento, é um processo gradual e evolutivo. Ao longo da semana de realização da oficina, os seus participantes são instruídos a desenvolverem as várias etapas de construção do seu palhaço, o que inclui o trabalho com a fala, o andar, a confecção das perucas, da roupa e as instruções de maquiagem. O atuar do palhaço é trabalhado a partir da construção de esquetes, que são realizadas em grupos, voltadas para a perspectiva do teatro de rua.

O resgate da criança interior perpassa a todos os momentos da vivência, facilitado pelas danças circulares, jogos teatrais e meditações. Estes são instrumentos capazes de despertar o ser alegre e brincante que se encontra latente no cotidiano das pessoas. As danças circulares, por exemplo, mostram-se como uma forma de brincar, ao mesmo tempo em que cada dança possui o seu contexto histórico e simbólico, que está inserido na letra e nos passos das danças. A própria estrutura do círculo, adotada na dança e em todos os momentos de compartilhamento, representa para a humanidade um símbolo antigo de unidade e convivência fraterna. É um formato em que se quebram as hierarquias e as pessoas encontram lugar de expressão e acolhimento.

### **O surgimento do Projeto De Extensão PalhaSUS**

A partir de 2010, como docente no Departamento de Promoção da Saúde (DPS) do Centro de Ciências Médicas (CCM) da UFPB, Aldenildo propôs a Oficina do Riso como ferramenta para prevenção de sofrimento psíquico e promoção de saúde mental dos estudantes de medicina da UFPB, atendendo também à necessidade de desenvolvimento de caminhos de cuidado na direção da humanização.

Dessa forma, iniciou-se a primeira Oficina do Riso da UFPB, que aconteceu do dia 26 ao dia 30 de julho de 2010 e da qual participaram 23 estudantes, sendo 22 do curso de medicina e um do curso de educação física, além de uma professora do curso de educação física. Um dos participantes (o estudante de medicina Higor Felipe Cesar Ramalho da Silva, o palhaço Jabu) batizou de PalhaSUS o grupo recém-formado naquela oficina.

Após o término da primeira Oficina do Riso, o grupo PalhaSUS, que ainda não possuía a perspectiva de um Projeto de Extensão, iniciou a sua primeira atuação ao realizar o dia das crianças da pediatria do Hospital Universitário Lauro Wanderley – HULW, em Outubro de 2010. A partir dessa primeira atuação, e do retorno obtido com ela, o grupo PalhaSUS começou a traçar os ideais de atuações semanais em cenários de práticas pré-estabelecidos. Inicialmente, o primeiro cenário visitado foi a enfermaria pediátrica do HULW, aos sábados pela manhã, compromisso que é mantido até os dias de hoje.

O PalhaSUS também esteve presente na primeira e segunda Semana de Ciência, Tecnologia, Esporte, Arte e Cultura – SECITEAC, realizadas em 2010 e 2011, respectivamente, na UFPB. Na ocasião, o grupo permaneceu durante toda a semana da primeira e segunda SECITEAC em um estande, onde eram expostas informações sobre as nossas atuações, os locais, a dinâmica, a repercussão e etc., através de depoimentos dos integrantes, banners informativos, dentre outros, além da presença dos palhaços, que apresentavam “*ao vivo e em muitas cores*” os ideais desse Projeto de Extensão, e interagem com todos os que se encontravam no evento.

A partir de 2011, o grupo PalhaSUS tornou-se um Projeto de Extensão da UFPB, e pôde estabelecer um compromisso maior com outros cenários de prática. O agora chamado Projeto PalhaSUS ampliou os seus campos de atuação, fazendo visitas ao Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira aos sábados pela tarde, à Casa de Acolhida de Idosos Vila Vicentina aos domingos pela tarde, e ao HULW aos sábados pela manhã, onde então, além da pediatria, também visitava a clínica médica do mesmo.

Em 2011, foi realizada a segunda Oficina do Riso da UFPB. Os participantes da primeira oficina contribuíram para a realização desta, através da organização de um seminário, que era um pré-requisito para a inscrição e posterior ingresso dos interessados, e através do apoio presencial durante a segunda oficina, ajudando aos professores na orientação dos participantes.

O mesmo processo se repetiu a cada ano, de forma que o PalhaSUS está sempre ampliando o seu grupo (a cada oficina são formados aproxi-

madamente 30 palhaços), e os seus locais de atuação. Atualmente, após realização de quatro oficinas na UFPB, com ampliação para estudantes de outros cursos da área de saúde e de humanas que atuam no setor saúde, temos um Projeto de Extensão vinculado ao Programa de Educação Popular em Saúde – PROGEPS, chamado PalhaSUS, que envolve tais estudantes. Os estudantes-palhaços egressos das oficinas atuam em cenários de práticas como o HULW/UFPB, Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira, Hospital Padre Zé, Casa de Acolhida de Idosos Vila Vicentina e Hospital São Vicente de Paula.

Os estudantes envolvidos com a oficina e com o Projeto de Extensão PalhaSUS têm avaliado sua importância nos aspectos da formação pessoal, caracterizando a própria oficina como um espaço de cuidado frente a situações estressantes na graduação, e o cultivo do papel do palhaço cuidador como uma ferramenta de manutenção desse auto cuidado. Referem também, com a atuação do palhaço, os aspectos de melhoria na resposta do paciente ao tratamento estabelecido, e no desenvolvimento de sua relação de futuro profissional, facilitando a comunicação com os mesmos. Refletem ainda a importância que o palhaço desempenha em atividades educativas desenvolvidas em espaços de saúde, levando a uma participação mais efetiva das pessoas e valorizando o saber das pessoas.

O ingresso do Projeto ao PROGEPS/UFPB, em 2011, foi outro importante divisor de águas para o grupo. A partir dessa parceria, o PalhaSUS teve a oportunidade de estruturar-se enquanto Projeto de Extensão na Universidade e aproximar-se de outros Projetos que já trabalhavam com Educação Popular há vários anos, como o Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família – PEPASF, Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde do Trabalhador – PEPAST, Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB, Projeto Vidas Paralelas – PVP e o também recém criado Projeto de Educação Popular em Saúde na Atenção às Gestantes e Puérperas – PROGEP.

Sob o financiamento do Programa Federal PROEXT, o PROGEPS organizou diversas atividades relacionadas à Educação Popular nos anos de 2012 e 2013, como as reuniões do Fórum Paraibano de Educação Popular em Saúde, encontros mensais entre os Projetos da Extensão Popular, vivências envolvendo os Projetos e as comunidades que os acolhem (como a Aldeia Novo Horizonte em Jacaraú e a comunidade Maria de Nazaré em João Pessoa), além de duas intervenções cenopoéticas com os artistas populares cearenses Ray Lima e Junio Santos.

Durante as atividades do Programa, a presença dos palhaços cuidadores foi determinante, exercendo os mais diferentes papéis: ora faci-



litando as dinâmicas de abertura dos diversos encontros, ora conduzindo debates em rodas de conversa e fóruns, ora levando a figura irônica e argumentadora do palhaço para os debates sobre saúde, questionando as práticas e o sistema de saúde de locais onde o próprio palhaço atua.

Mostrou-se, em muitos espaços de diálogo, o importante papel político do palhaço, que não se exclui ao seu papel de cuidador, sendo aquele, incondicionalmente, uma extensão deste. Um exemplo dessa interface foi a participação do PalhaSUS no 28º Congresso do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde realizado em Maceió em 2012, onde além de colaborar na organização da Tenda Paulo Freire, o Projeto também participou ativamente dos debates e das rodas de conversa envolvendo líderes políticos de todo o país.

O PROGEPS aliou ao PalhaSUS o entrosamento com estudantes de cursos e Projetos diferentes e enriqueceu o conhecimento dos seus integrantes a respeito da Educação Popular e da filosofia freireana. O poder de alcançar e atingir as pessoas de todas as classes e condições socioculturais mostrou-se uma importante ferramenta da qual o palhaço cuidador lança mão para vivenciar a educação popular fora dos limites da Universidade, transformando inclusive o próprio conceito de Extensão Universitária. Além do serviço prestado junto à comunidade, o Projeto reincide nos preceitos abordados por Paulo Freire, de autonomia e libertação do indivíduo, enquanto estudantes e profissionais de saúde, frente ao regime bancário e opressor vigente dentro e fora da Universidade, oferecendo práticas e reflexões de autocuidado que estimulam o cuidado também do cuidador.

Mais que apenas fortalecer os laços com os demais Projetos, o PROGEPS também representou um forte incentivador para a sistematização das vivências do PalhaSUS. Por meio de cursos, oficinas e palestras, os integrantes despertaram para a importância do registro de suas ações como palhaços cuidadores. Foram produzidos e apresentados diversos trabalhos científicos para diferentes encontros, fóruns e congressos por todo o país, compartilhando as experiências e tecnologias introduzidas a partir da palhaçaria nos espaços de cuidado pelo Projeto com pessoas de diferentes Estados e mesmo de outros países. Como exemplos, podem ser citados os trabalhos desenvolvidos na área da Saúde Mental envolvendo palhaços cuidadores e usuários de serviços da rede de atenção psicossocial do município de João Pessoa, publicados nos anais do Congresso Nacional de Saúde da Família, em 2011 em Brasília, e no Congresso Brasileiro de Saúde Mental, realizado em 2012 em Fortaleza.

Além disso, o Projeto também apresentou trabalhos em eventos científicos como o quinto Encontro Nacional de Educação Popular e a

primeira Mostra Nacional de Extensão Popular, ambos ocorridos em 2012 no Rio de Janeiro; além de congressos em Curitiba e Maceió. O estabelecimento do vínculo do PalhaSUS com o PROGEPS/UFPB significou, portanto, um importante propulsor para a produção científica sobre as ações do Projeto, além de articular o grupo com outras extensões e movimentos populares de âmbitos local e nacional, fortalecendo o vínculo dos palhaços cuidadores com a Educação Popular, além de enriquecer as reuniões e os espaços de encontro do Programa com a tecnologia leve da palhaçaria, através das ferramentas do psicodrama e da defesa da ética da alegria.

No período entre 2015 e 2016, o PalhaSUS se articulou e integrou suas ações ao Programa PROEXT “Ação Interdisciplinar para Promoção da Participação Social com Movimentos e Práticas de Educação Popular na Paraíba” e ao Programa PROEXT - “Ação Interdisciplinar de Educação Popular e promoção da Segurança Alimentar e Nutricional em comunidades”, os quais, por sua vez, também aglutinaram o Programa Mais Saúde na Comunidade (apenas no ano de 2015) e o Programa PINAB – Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica.

### **Refletindo uma prática no cuidado e na educação**

A perspectiva do cuidado é o que guia o palhaço cuidador em qualquer cenário de atuação e fora dele. O arquétipo do palhaço, que remonta aos primórdios da história da humanidade, tem na sua constituição a capacidade de chamar atenção e “quebrar o gelo”, trazendo para si o foco dos erros e fracassos que normalmente nos fazem sentir a fragilidade da condição humana. Este palhaço consegue abordar todas as pessoas e conversar com elas, ouvi-las, brincar e fazê-las rir. Ao fazer isso, ele está cuidando de cada uma delas. O palhaço consegue quebrar as barreiras do diálogo humano (por exemplo, ao conversar com pessoas que ele não conhece e vice-versa) e levar o cuidado a todas as pessoas que encontra.

Segundo o próprio Patch Adams, na entrevista que deu ao programa Roda Viva da TV Cultura em 2007, o trabalho do profissional de saúde “não é curar, é cuidar. Nós sempre podemos cuidar. Totalmente, todo dia, o dia todo. Sempre podemos cuidar”. Seguindo esse raciocínio, o grupo PalhaSUS leva a palhaçaria para os cenários de prática com o ideal de cuidar de todas as pessoas, e não de curá-las.

Todas as pessoas, sadias ou doentes, precisam ser cuidadas. O cuidado trazido pelo palhaço cuidador estende-se para além dos cenários de

prática, e neles engloba todas as pessoas presentes, seja um profissional de saúde, usuário do serviço, paciente, funcionário, diretor do hospital, qualquer um, sem distinções. Trata-se de um cuidado universal e incondicional. E não é um processo unidirecional: Quem cuida também pode ser cuidado, e quem é cuidado também pode cuidar, basta se permitir cuidar e ser cuidado. Como o poeta e ator Ray Lima coloca, “Cuidar do outro é cuidar de mim/Cuidar de mim é cuidar do mundo”.

Muito mais do que cuidar das outras pessoas, o palhaço também exerce o papel de cuidar de si mesmo. As experiências vivenciadas por cada palhaço em seu particular são muito ricas e transformadoras, e refletem no modo como esse palhaço do Projeto PalhaSUS (futuro profissional de saúde) se colocará diante dos serviços de saúde e dos próprios usuários. Além disso, ao cuidar de outras pessoas, e conseqüentemente se permitir ser cuidado, muitas vezes a pessoa por trás do palhaço cuidador consegue encontrar um amparo para resolver os seus próprios problemas, uma vez que, por trás de cada palhaço, há um ser humano, que também precisa ser cuidado.

O Projeto PalhaSUS se propõe a atuar no contexto das relações humanas, através da palhaçaria, numa perspectiva de transformação da realidade e da busca por uma sociedade saudável, geradora de harmonia, bem estar e segurança. Busca produzir conhecimentos que possam alimentar o debate em torno de caminhos para a Educação Popular, ao desenvolver nos estudantes em formação, habilidades artísticas e de comunicação relacionados ao atuar do palhaço e ao favorecimento das relações humanas, na perspectiva de Masetti (2003) e Adams (2002). Busca ainda, possibilitar que a Educação Popular oportunize o desvelar de caminhos de formação em saúde pautados pelo cuidado humanizado, pelo compromisso e reconhecimento do outro, com a adoção de uma ética da alegria, na esteira das reflexões teóricas de Winnicot.

Ao contemplar o aspecto estrutural do problema da educação vários autores (ADAMS, 2002; ROMANA, 2012) apresentam o foco no capitalismo e sua evolução, o qual estabelece o padrão de organização das práticas sociais e das relações humanas na sociedade atual, incluindo o fenômeno educativo.

Porém é necessário reconhecer que, ao tempo em que criticamos o sistema imperante, também estamos impregnados de sua ideologia, suas práticas e seus vícios. Na educação, como em outras áreas sob a influência do ideário hegemônico, o foco está centrado no racional e no mundo das ideias, desta maneira a maioria das práticas educativas atuais se mantém na superficialidade e negligencia a realidade existente, sobretudo os aspectos da subjetividade, do corpo e das relações (ROMANA, 2012).

Apesar de diversas tentativas em propor uma educação problematizadora, voltada às necessidades da população brasileira, a partir de reformas curriculares, ainda prevalece, na formação profissional, uma educação bancária (FLEURI, 2006). No intuito de superar essa realidade da graduação, diversos Projetos de Extensão se estruturam no sentido de inserir os estudantes em meios populares, através de metodologias e práticas embasadas pela Educação Popular (VASCONCELOS; CRUZ, 2011).

Patch Adams destaca, em entrevista ao programa Roda Viva da TV Cultura em 2007, a sede de estudantes pelos trabalhos voltados a uma prática com referenciais humanizadores e desenvolvimento do amor em ambientes hospitalares. A postura do “Patch” não constitui uma visão piegas desse sentimento tão importante, mas corresponde a uma crítica contundente ao modelo capitalista de produção em seu novo estágio de sustentação que é a globalização e propõe intervenções que busquem vínculos de amizade e atitudes fraternas como possibilidade de reação a esse sistema tão desagregante das relações humanas (ADAMS, 2002).

Nesse sentido, observamos o crescente interesse dos estudantes em participarem das Oficinas do Riso na UFPB para a formação de Palhaços Cuidadores, e atuarem no Projeto de Extensão denominado PalhaSUS.

A Educação Popular é concebida neste trabalho a partir do ideário freireano que afirma a necessidade de tomada de consciência, pelos homens, da sua condição de opressão, reconhecendo-se como sujeito (FREIRE, 1987). Trata-se de um processo contínuo e permanente de formação, cuja intencionalidade é a transformação da realidade. Paulo Freire indica que

[...] educador e educando (liderança e massas), co-intencionados a realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no re-criar desse conhecimento (FREIRE, 1987 p. 56).

A partir dos fundamentos das reflexões teóricas sistematizadas por Freire e diversos outros atores, a Educação Popular se constituiu ao longo dos anos como um pilar teórico-metodológico inspirador de práticas sociais comprometidas com o enfrentamento das condições concretas de opressão e exclusão, articulada a diversidade humana, num processo pedagógico que valoriza a cultura, os saberes diversos, uma ética humanística de aprender a ser e a viver junto (WANDERLEY, 2010; GADOTTI; TORRES, 1994).

Nesse contexto, a Educação Popular vem tendo significado peculiar na formação universitária em saúde, uma vez que parte importante dos estudantes passa a se interessar em atuar em Projetos de Extensão ao se deparar com a realidade de exclusão e opressão de segmentos da população e diante de uma opção de intervir sobre essa realidade (VASCONCELOS, 2006). A contradição entre a realidade encontrada e vivida pelo estudante e o processo educativo formal distanciado desta realidade, preso a teorias e pouco prático, propositivo e reflexivo, gerando angústia relacionada à dificuldade de se sentir útil e importante, indica uma explicação para essa procura.

Na perspectiva freireana, educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano (FREIRE, 1987). No caso de Projetos de Extensão em Educação Popular busca-se dar sentido ao ato do estudante e ele se sente um sujeito do processo educativo.

O termo Palhaço Cuidador é utilizado aqui como um novo papel social adquirido pelos estudantes, que passam a atuar no Projeto e na vida proporcionando um cuidado centrado na sua interação com as pessoas através da palhaçaria, em diversos espaços onde seja possível a produção do cuidado, incluindo os hospitais. Dentro do conceito de papéis desenvolvido por Moreno (2006, p. 27), como “a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”, o papel social é aquele que ajuda a constituir uma sociedade, e ao mesmo tempo, junto com os outros papéis do indivíduo, compõe a estrutura do eu (MORENO, 2006). Essa nomenclatura foi, por nós, adotada desde o surgimento da proposta por ser a que melhor representa a nossa ação nesses espaços, o cuidado de forma mais ampla.

Tomando referências na fundamentação teórica do psicodrama conforme Moreno (2006), concebemos que o palhaço cuidador tem sua matriz de criatividade na “*criança interior*” presente em cada um de nós, como um papel psicodramático que favorece a entrega e a inocência do palhaço. Nesse sentindo podemos dialogar com Martin Buber que estabelece conceitos e explicações concernentes ao desenvolvimento do eu, o reconhecimento do tu e essa relação eu e tu, que investe de significado o encontro que é de fundamental importância para a atitude do diálogo (BUBBER, 1977).

Essa prática, também para Paulo Freire, é movida por amor e respeito em que o encontro só é permitido por um verdadeiro diálogo, quando ele afirma que

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os

que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 1987, p. 91).

A intervenção do Palhaço Cuidador em espaços de rodas de conversas e círculos de culturas tem demonstrado a capacidade importante de que esse protagonista tem em disparar os processos, fazendo com que a fala seja democratizada, que a palavra seja exercida por um maior número de pessoas e que as pessoas se sintam mais à vontade para se expressar pelo clima lúdico e descontraído que a ação do mesmo proporciona.

### Considerações finais

Os anos 1990, após a implantação do SUS do Brasil e a implementação da Atenção Básica, tendo como um dos modelos mais importantes o PSF, possibilitou que diversas práticas tidas como alternativas e marginais viessem compor as intervenções dos profissionais de saúde. A arte passou a ter uma expressão significativa, possibilitando o diálogo entre os atores sociais envolvidos em um processo de uma educação que busca a libertação das pessoas e o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Os autores desse trabalho, de gerações diferentes e influenciados por outros protagonistas de gerações anteriores, vêm trilhando seus percursos a contribuir com o desenvolvimento de um movimento muito importante e potente que é a palhaçaria. Essa palhaçaria que chegou aos hospitais, levando uma abordagem mais humanizada, com passar do tempo, passou também a fazer parte de outros espaços como os Postos de Saúde, Praças Públicas, espaços de encontros e eventos, abrindo o diálogo sobre os mais variados temas de saúde e num conceito ampliado de saúde, tratando de questões mais gerais da sociedade como economia, política, participação popular e controle social entre outros.

Este Palhaço que denominamos cuidador é em sua essência também educador, e no desenvolvimento desse papel social, temos feito a opção por uma educação libertadora, como pensada por Paulo Freire a qual foi denominada como Educação Popular. A partir do sofrimento psíquico de estudantes e da reprodução de relações de opressão no meio acadêmico foi que a Oficina do Riso pôde ser realizada na UFPB.

Depois da primeira vieram outras três oficinas, e o PalhaSUS, enquanto Projeto de Extensão Universitária nos marcos da Extensão Popular, vem aprendendo a sê-la e possibilitando que o Palhaço Cuidador seja mais

um protagonista desse ambiente diversificado em singularidades e de diversas visões de mundo que é a Universidade, tornando esse espaço que muitas vezes é frio e inóspito em um espaço alegre, ao ocupar os corações e mentes dos estudantes envolvidos, que ao serem palhaços cuidadores experimentam o comprometimento pelas transformações sociais e pela construção de um mundo novo, mais justo e de oportunidades iguais para todos.

Ao refletir essa concepção sobre a dialogicidade freireana cultivada no trabalho do PalhaSUS temos nos questionado: qual o significado pedagógico da Educação Popular para a formação de profissionais de saúde na perspectiva dos palhaços cuidadores? Que mudanças no futuro profissional de saúde esse palhaço cuidador possibilita? Em que medida favorece a construção de uma prática de Educação Popular?

Estas questões seguem a serem refletidas em profundidade, diante de uma experiência que vem sendo construída a cada momento, com a intenção de manter a coerência com os princípios aqui expostos.

### Referências

ADAMS, P.; MYLANDER, M. **A terapia do amor**. Rio de Janeiro: Mondrian, 2002.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

FLEURI, R. M. Formação de profissionais da saúde reflexões a partir de vivências estudantis. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. (Org.). **Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde**. 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FLEURI, R. M.; COSTA, M. C. V. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

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

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Org.). **Educação popular – utopia latinoamericana**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTI, M. **Boas misturas: a ética da alegria no contexto hospitalar**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

MELO NETO, J. F. **Extensão Popular**. 1.ed. João Pessoa: UFPB, 2006.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ROMAÑA, M. A. Sociedade de controle e pedagogia psicodramática. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 57-60, 2012.

VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Org.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011.

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

WANDERLEY, L. E. W. **Educação popular: metamorfose e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.



**ALDENILDO ARAUJO DE MORAES FERNANDES COSTEIRA** é docente do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, coordenador do PalhaSUS.

**JANINE AZEVEDO DO NASCIMENTO** é médica, preceptora da Residência de Medicina de Família e Comunidade do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, membro do Colegiado Gestor do PalhaSUS.

**JOSÉ ANTONIO GONÇALVES MATIAS** é médico residente de Medicina de Família e Comunidade do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, ex-estudante bolsista do PalhaSUS.





**Extensão Popular:  
diálogos com a pesquisa e a  
construção de conhecimentos**





## A EXPERIÊNCIA E SEUS SIGNIFICADOS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM PESQUISA SOCIAL

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

### Introdução

**N**O CAMPO DA EDUCAÇÃO, dentre outras categorias significativas, a *Experiência* ocupa um lugar importante nas preocupações dedicadas por quem empreende processos de Pesquisa Social. Em muito, isso se deve ao fato de várias das ações investigativas nesse campo terem como origem questões emergentes de esforços práticos no contexto educacional, seja no sentido de avaliá-los, de compreendê-los em suas essências, de explicá-los ou de agregar, no campo da Educação, novas dimensões teórico-metodológicas constituídas através dos ensinamentos trazidos pelo desenrolar dessas ações. Esses conhecimentos brotaram das práticas mesmas e poderão, quando analisados e devidamente evidenciados, contribuir para a socialização de questões visando qualificar mais iniciativas educacionais em diferentes espaços pedagógicos.

Ao longo dos últimos séculos, no campo da ciência moderna, diferentes abordagens trouxeram distintas formas de compreender o papel da Experiência no que se refere à produção do conhecimento, através da pesquisa científica. Nesse sentido, assumir a dimensão da Experiência como central nos processos de investigação científica em Pesquisa Social exige do pesquisador, sobretudo, revisitar os lugares dessa categoria na produção do conhecimento em diferentes concepções epistemológicas, de maneira a sedimentar bases consistentes para se lançar em um processo de

pesquisa científica cujas dimensões filosóficas estejam claras o suficiente para se colocarem devidamente coerentes com o arcabouço teórico-metodológico implicado e com os resultados a serem buscados.

Tal preocupação emergiria de toda forma, mesmo que a pesquisa não tivesse na Experiência um papel central, pois a tarefa de produzir o conhecimento é um convite provocador ao próprio pesquisador, para que, durante a atividade de pensamento e investigação científica, aproprie-se das bases mesmas em que se assenta a atividade científica e possa empreender um processo de produção do conhecimento que seja, ele mesmo, também pensado, refletido e intensamente analisado. Assim, buscar os saberes que emergem e que são questionadores e indagadores dos processos educacionais pressupõe ao pesquisador apropriar-se das diferentes perspectivas teóricas que orientaram a produção do conhecimento científico ao longo da história, de maneira a compreender que as opções metodológicas, as técnicas utilizadas e, até mesmo, a formulação das questões de estudo estão fundamentalmente conectadas com concepções sobre ciência e diferentes abordagens de produzir conhecimento científico. Dessa forma, suas escolhas refletirão seu olhar sobre o processo científico e definirão os percursos e as repercussões do estudo que está prestes a protagonizar.

Assim, sob pena de deflagrar um processo de construção de conhecimentos científicos desconectado das bases teóricas fundamentais que o sustentam, o cientista precisa se apropriar dos elementos reflexivos necessários sobre os processos de investigação científica. Ao empreender esse percurso, a pesquisa em desenvolvimento terá suas bases fundadas e o cientista poderá não apenas descobrir, como também deixar nítidas as concepções de ciência e a própria intencionalidade que o motivou a percorrer os caminhos necessários na produção de seu estudo. Acreditamos que somente assim se pode construir o conhecimento científico segundo um olhar pautado pela busca rigorosa, comprometida e crítica da compreensão da realidade e das questões que dela emergem.

Com esse mergulho analítico nas bases filosóficas do conhecimento científico, pode-se não apenas tomar uma posição, mas, sobretudo, compreender criticamente as ideias construídas ao longo dos séculos, o processo de fazer ciência, as intencionalidades e as exigências colocadas no debate científico. Nesse percurso, qualificam-se as possibilidades de o pesquisador fazer uma incursão no campo de debate epistemológico, e as pesquisas por ele produzidas no âmbito da Educação tanto poderão responder a questões e problemas pontuais quanto corroborar a constituição de bases para a criticidade e o adensamento permanente do ato de pesquisar e de produzir conhecimentos científicos nesse cenário.

Diante do exposto, como um dos primeiros passos para a construção de um estudo na perspectiva da Pesquisa Social e no campo da Educação, em que a experiência em Educação Popular tem significado central, a produção do presente ensaio teve o objetivo de desenvolver uma reflexão teórica sobre a categoria “Experiência” e seus significados na produção do conhecimento, considerando-se as diferentes abordagens científicas. O interesse foi de investigar como se construíram as bases filosóficas para a produção do conhecimento científico ao longo da história, procurando, nesse percurso, identificar de que maneira essa categoria poderá se expressar durante o processo de investigação, de modo mais qualificado e adequado ao seu objeto de estudo, mas também rigorosamente coerente com os preceitos acadêmicos e as perspectivas de ciência vigentes. Espera-se, assim, potencializar as possibilidades de, nesse processo, construir sua pesquisa sob um olhar crítico em que a “Experiência” desempenha um papel decisivo no delineamento de uma produção de conhecimento articulada com a realidade e suas mudanças permanentes.

Para tanto, procedemos a uma pesquisa bibliográfica, empreendida a partir de estudos nas obras mais significativas dos autores clássicos representativos das abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas, crítico-dialéticas e da complexidade, de acordo com a bibliografia recomendada na disciplina “Pesquisa Social” do Programa de Pós-graduação em Educação, em que o autor atuou como aluno através do Curso de Doutorado, e cujas referências seguem todas detalhadamente descritas no final deste artigo. A cada leitura, foram elaborados fichamentos com sínteses focadas nas ideias de cada autor e nas interpretações do pesquisador sobre os textos.

Ao longo do texto, situamos cada abordagem em seus principais aspectos epistemológicos, para buscar o sentido da categoria “Experiência” em cada uma delas, o que nos permitirá, no final, fazer uma breve reflexão acerca dos significados dessa categoria no processo de produção do conhecimento em Pesquisa Social, especialmente no que tange aos limites e ao alcance de cada abordagem nessa direção.

### **Considerações metodológicas**

Esse artigo resulta de uma pesquisa original teórica, desenvolvida por ocasião de estudos provenientes da disciplina Pesquisa Social, do Curso de Doutorado em Educação, e construída na perspectiva qualitativa (MINAYO, 2008), a partir de inquietações e de questões do pesquisador no

decorrer da disciplina, em interface com as questões que constituirão suas preocupações de pesquisa durante a construção da tese. Para desenvolvê-la, procedemos a uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sua finalidade é de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa.

### Abordagens empírico-analíticas

Essas abordagens nasceram em meio ao movimento do Iluminismo no continente europeu. Cumpre destacar, inicialmente, que essas abordagens de produção do conhecimento encontram-se fortemente marcadas, em sua fundamentação, por uma Filosofia da Razão, como um caminho para a construção de outro modelo de saber e de conhecer, no qual a explicação e a curiosidade dos homens diante dos fenômenos e da realidade precisam ser encontradas pelo próprio homem, em um processo racional de reflexão e estudo, contrariando a crença religiosa ou espiritual absoluta em um Deus como explicação das causas e dos comportamentos dos fenômenos da natureza.

O Iluminismo marca a ruptura com a centralidade da fé religiosa como explicadora do mundo, seu funcionamento e suas possibilidades. Em seu lugar, coloca, de modo primordial, o exercício autônomo da razão, vislumbrado pela liberdade de pensamento. Ao romper com as explicações pré-existentes e com a sobreposição da fé sobre a razão humana, o Iluminismo apresenta condições históricas suficientes para a emergência da ciência moderna como um caminho primordial para a construção rigorosa de um saber racional que não só pode explicar o mundo da natureza, como também encontrar formas de explorá-lo melhor para nele viver bem. Assim, tem início a expansão processual do sentimento humano de poder, bem como de controle, diante do mundo e da natureza. Kant (2013, p. 01, grifo nosso) assevera que o

[...] Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. *Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!* Eis a palavra de ordem do Iluminismo.

Por tudo isso, ele é um marco essencial para podermos considerar originada aí, nesse contexto, a ciência moderna e as formas de produzir conhecimento delas decorrentes. Nessa direção, René Descartes e Francis Bacon merecem destaque como pioneiros na elaboração objetiva de elementos constitutivos essenciais dessa ciência moderna nascente. Suas contribuições foram fundamentais por conseguirem sistematizar não apenas aspectos filosóficos fundantes, mas também e, sobretudo, perspectivas teórico-metodológicas capazes de conferir rigor à ciência. Dessa forma, agregaram dimensões propositivas e caminhos bem delineados para permitir que o pensamento, recém-libertado de muitas amarras, exercitasse sua liberdade em muitos espaços, situações e por diferentes sujeitos. Nasceu dessa forma, a ciência tinha “cara”, “jeito” e certa identidade, suficientemente socializável a ponto, inclusive, de ter seus fundamentos e perspectivas filosóficas criticados e reorientados.

Descartes (1978) propõe a construção do conhecimento a partir do raciocínio lógico. Partindo dessa maneira, sua abordagem filosófica pressupõe colocar tudo em dúvida, até a própria existência. Duvida dos saberes do senso comum, das determinações das instituições e das autoridades, das informações trazidas por seus próprios sentidos, pela consciência, e até daquelas trazidas por seu raciocínio. Assim, Descartes institui a dúvida como um método.

Nesse percurso, que pode ser detalhadamente acompanhado em sua obra “Discurso sobre o Método” (DESCARTES, 1978), o filósofo coloca o Homem como sujeito do pensamento, e não, Deus. Isso não significa que ele nega sua existência, que só tem sentido e se confirma em sua visão filosófica com a fé na existência do “Eu”. Nessas condições, Deus representaria a perfeição ou o ideal, algo cuja existência tem sentido, inclusive, por ser perseguido, refletido e pensado pelo “Eu”.

A perspectiva cartesiana compromete-se com a construção de um conhecimento que evolua no sentido de eliminar as dúvidas, de maneira a revelar a certeza. Então, não devemos aceitar como conhecimento verdadeiro nenhuma certeza ou saber que, antes, não tenha passado pelo pensamento humano racional, que deve ser criterioso e metódico, sem estabelecer concepções anteriores ou pré-julgamentos.

Fundamenta-se, assim, um método do conhecimento em que tudo aquilo que é percebido pelos órgãos dos sentidos revela-se como possível fonte de erro. Nossos sentidos, sentimentos e visões são eminentemente enganadores. Dessa forma, os sentidos estão descartados como possibilidade de se chegar à verdade.

Para tanto, Descartes (1978) elabora quatro preceitos que, tomados como regras de seu Método, configuram uma perspectiva de produção



do conhecimento creditado como verdade absoluta. Delineiam-se, assim, procedimentos a serem seguidos por todo e qualquer estudo que se pretenda ser científico; um fundamento comum e único a todas as ciências particulares. São eles:

[...] jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida; dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las; conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 1978, p.37).

Compreende-se, então, que, com Descartes, prevalece a valorização primordial da Razão, acentuada de modo absoluto e universal. Só com essas forças é que se descobrem todas as verdades possíveis. Por esse caminho, a categoria “Experiência” se expressa somente da atividade do pensamento. Assim, a “pronúncia” da “Experiência”, no que tange aos conhecimentos que dela emanam, só pode ser considerada quando racionalmente verificada, analisada e processada pelo pensamento crítico. Em suas primeiras palavras no “Método”, Descartes (1978) valoriza o papel das várias experiências pessoais que teve até se concentrar na escrita de sua obra. Contudo adverte que elas só lhe propiciaram conhecimentos verdadeiros na medida em que passou a questioná-las e pensar profundamente sobre suas condições e sua existência mesma.

Em consonância com essa perspectiva filosófica, Francis Bacon destaca-se com sua “filosofia experimental”. Em primeiro lugar, merece ressaltar que tal filósofo também colaborou com o movimento iluminista, ao romper com a tradição e a superstição em meio à busca pela verdade. Para Bacon (1988), a Razão não tinha apenas potencial, mas também plena vocação para superar a superstição, de modo a encontrar respostas capazes de permitir ao homem exercer um papel protagônico no mundo e dominar a Natureza.

Assim como Descartes, Bacon (1988) ressalta o significado fundante do rigor dos procedimentos metódicos, configurados na técnica como expressão de um método que a tudo pode dominar, e considera os métodos

anteriores de produção de conhecimento estéreis, visto que incorpora, em sua filosofia, uma dimensão explícita de utilidade, ilustrada pelo compromisso com a construção rigorosa de conhecimentos que, necessariamente, beneficiem a vida do homem. Em seu tempo, o grande desafio que identificava era o da elaboração de uma atividade reflexiva que possibilitasse conhecer a Natureza e sobre essa ter total domínio, na perspectiva de promover bem-estar para o ser humano e melhorar a qualidade de sua vida. Assim, sua visão filosófica encarrega o homem de, por meio da ciência, elaborar meios para desvelar a Natureza de modo a exercer poder e domínio sobre ela, conhecendo-a e utilizando-a a seu favor.

Nessa direção, é em Bacon que se fortalece o rompimento com as perspectivas de conhecimentos anteriores, em que se privilegiava a admiração e a exaltação do mundo e da Natureza com suas propriedades. Para Bacon (1988), é dever do ser humano e da atividade científica compreender e explicar a Natureza, para poder acessá-la e encontrar aspectos e encaminhamentos que possam, efetivamente, se mostrar úteis aos seus anseios e projetos.

Para assim proceder, Bacon (1988) fundamentou um método direcionado a conduzir o homem a um processo de desligamento, correção e negação de erros e fantasmas que dificultam a apreensão da realidade de forma útil à vida. São os chamados “ídolos”: ídolos da tribo, ídolos da caverna, ídolos do foro e ídolos do teatro. Para Bacon, a experiência humana é eminentemente falseadora da verdade e do real, na medida em que o ato de conhecer humano está cercado de condições propícias ao desvirtuamento e à acomodação. Compreende-se, aqui, que a experiência, conforme a percebemos com nossos sentidos, é uma falsa impressão da realidade. Para conhecer sua verdade, é fundamental apostar em um método que retire todos os “ídolos” que colaboram para equívocos e falsas conclusões quanto à produção do conhecimento.

De acordo com Bacon (1988), os ídolos da tribo aparecem quando o intelecto utiliza apenas os sentidos para conhecer. Todavia, adverte que os sentidos distorcem e corrompem as coisas, são imagens distorcidas e enganadoras da verdade. Assim, por essa visão, muitos dos nossos enganos ocorrem quando consideramos verdadeiras as percepções obtidas mediante os sentidos e generalizando-as para explicar os fenômenos da Natureza e da vida. Por sua vez, ao indicar os ídolos da caverna, Bacon adverte que os erros advindos da leitura e da interpretação dos dados da realidade pelo homem sejam devidos à natureza própria e singular de cada ser humano e às ideias transmitidas por seu processo de educação ou conversação com outros seres humanos. Bacon concebe que cada ser humano possui

sua própria caverna e tende a compreender como verdade apenas os vultos e as sombras da Natureza, e não, a Natureza em si mesma e sua verdade absoluta.

Conforme fundamentou Bacon (1988), os ídolos do foro correspondem aos erros originários de nossas relações com os outros humanos. O processo de comunicação entre as pessoas, nas comunidades e nas sociedades, acaba por disseminar interpretações distorcidas sobre a Natureza, em que as palavras se vulgarizam, impõem-se e se tornam inapropriadas na busca pela verdade. Assim, oferece obstáculos a uma produção do conhecimento comprometida com a busca da verdade, pois se entremeia por controvérsias e fantasias. Finalmente, os ídolos do teatro são erros oriundos da aceitação dos homens das explicações distorcidas e enganadoras do mundo, em lugar de colocar a dúvida como preceito e a busca pela verdade como percurso fundante. Por meio da cultura e da vida em comunidade, Bacon adverte aqueles que desejam perseguir o conhecimento verdadeiro em não se deixarem ser conduzidos pelas teorias que recorrem a um mundo imaginário e cênico, em lugar da realidade.

Para combater esses ídolos, Bacon (1988) formula seu método colocando a experiência empírica como elemento decisivo na busca pelo conhecimento, de modo a descrever todas as circunstâncias em que um fenômeno ocorre. Em sua postulação filosófica, é somente por meio do exame rigoroso e metódico dos casos particulares e a relação entre eles que se conduz o processo científico ao conhecimento.

Diante do exposto, pode-se inferir que, certamente, é em Bacon que se aprofunda na cultura científica uma perspectiva também valorizada por Descartes (1978): a técnica, ou o método, torna-se expressão do que seja propriamente a Ciência. Assim, prevalece, nessa perspectiva de conhecimento, a compreensão de que somente com métodos e técnicas pré-definidos e rigorosamente testados poderá a ciência arrogar-se o poder exclusivo de definir a verdade ou ensinar os caminhos para tanto. A Experiência, tal como é sentida e percebida, não corresponde ao real. Para buscarmos respostas efetivas sobre ela, é fundamental submetê-la a processos controlados, sistematizados e capazes de, tanto quanto possível, serem conferidos e checados.

A partir dessas bases, pode-se dizer que, com Descartes, a Ciência apresenta-se na modernidade e é sistematizado um conjunto de ideias que repercutiram diretamente na formação de uma nova era. Nesses novos tempos, a Ciência e a Tecnologia passam a configurar pilares fundamentais. A Ciência visa, depois do Iluminismo, não só ao conhecimento teórico, mas, sobretudo, à aplicação prática. Para Bacon (1988), “saber é poder”.

Segundo Descartes (1978), “a Ciência deve tornar-nos senhores da natureza”. Portanto, considerando a ideia de que é preciso intervir no mundo e construir bases para uma vida melhor e com felicidade, cabe ao homem, mais do que nunca, conhecer a Natureza, apropriar-se dela e dominá-la. Esses são os pressupostos científicos essenciais da abordagem empírico-analítica de produção do conhecimento, a qual se confunde, também, com a própria consolidação da Ciência e seu papel decisivo na organização do mundo moderno.

Algo marcante nesses postulados filosóficos, especialmente nos de Bacon, é a consideração da Natureza como objeto, excluindo-se as preocupações com os aspectos sociais e das relações humanas da vida em sociedade. Contudo, a partir do final do Século XVIII, houve significativos adventos históricos, tais como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que trouxeram mudanças significativas nas formas de organização social. Nesse contexto, processos com relevância decisiva, no que tange a mudanças no comportamento das sociedades, começam a transbordar, o que implica uma preocupação maior dos intelectuais quanto ao papel das culturas e das formas de organizar a vida dos humanos na sociedade. A partir de então, não apenas a Natureza precisa ser mais bem compreendida para ser mais adequadamente dominada, mas também a sociedade e as diferentes formas de organização, produção e reprodução social dos humanos, em diferentes contextos.

Assim, a partir de Auguste Comte, os fatos sociais passam, também, a ser objetos de interesse da Ciência. As abordagens aos fenômenos sociais passam a receber o tratamento empirista, pois, na época, ele era a expressão mais fiel do que se acreditava e se respeitava como ciência e como produção de conhecimento. Tal como pensava Bacon sobre a Natureza, Auguste Comte defendia a tese segundo a qual as leis da sociedade são imutáveis. De acordo com esse filósofo, somente através da atividade do raciocínio e da observação sistemática é que se poderiam compreender os fenômenos sociais e as leis que os regiam, tal como a Física podia explicar as leis que guiam os fenômenos naturais.

Com efeito, tal perspectiva filosófica traduzia, para a produção do conhecimento, a utilidade de contribuir para a previsão de crises, obstáculos e problemas sociais, fornecendo informações úteis para uma ação conformadora do homem sobre a sociedade. Comte reivindicava a necessidade de ordem e progresso social na Europa. Esse ideário emerge num contexto de fortalecimento do capitalismo e transição do capitalismo primário para o industrial, em que a relação capital/trabalho se acentua e torna-se premente estudar, compreender e melhor agir frente à necessária domina-

ção da classe trabalhadora e melhor operar diante dos choques de relação entre as classes sociais. É nesse contexto em que nasce, consolida-se e se constitui como perspectiva científica o positivismo. Para seu pleno estabelecimento nessa condição, a Ciência positiva deve a Émile Durkheim uma de suas mais estruturantes contribuições.

Durkheim (1999) compartilhava da ideia de ordem social de Comte. Com as revoluções e outros processos de crise e de mudanças sociais que houve na Europa entre o final do Século XVIII e início do Século XIX, tais filósofos refletiram que a sociedade capitalista europeia estava mergulhada em um estado de anomia, no que tange à ausência de regras que direcionassem os indivíduos ao cumprimento de suas funções sociais e à manutenção de ordem social estática.

Os positivistas acreditavam no aprimoramento da sociedade capitalista e argumentavam que a Ciência precisava gerar conhecimentos para reinstalar a ordem na sociedade francesa pós-revolução. Concebe-se, assim, uma Ciência com um objeto autônomo, o social, que desvendasse as leis do progresso e do desenvolvimento social, sem se utilizar da metafísica e da teologia. Nela, a categoria 'Experiência' se expressava como algo a ser conhecido para ser, da melhor forma possível, controlado e até aprimorado, de forma coerente com as formas de organização social capitalista de então. Há que se notar, contudo, que persiste aqui uma perspectiva de "Experiência" eminentemente social ou coletiva e pouco individual, na medida em que constituem objetos de preocupação as formas como os grupos sociais se organizam e os impactos dessas organizações para o funcionamento geral da sociedade. Assim, o positivismo sociológico ocupava-se pouco com o pensamento singular, construído a partir das percepções e dos saberes de cada indivíduo. A ênfase está, portanto, numa "Experiência" coletiva.

Para Durkheim (1999), a organização social deveria se dar sob uma disciplina rígida na sociedade industrial para neutralizar a crise social. Em sua visão, a divisão social do trabalho é a forma central para manter a ordem social, e os indivíduos deveriam ser formados para atuar em consonância com as exigências sociais. Comte e Durkheim defendiam melhores condições de trabalho para os dominados a fim de abafar os seus ímpetus insurrecionais e revolucionários. Essa linha de raciocínio defendia a sociedade capitalista e trabalhava para manter e desenvolver a estrutura social vigente. Contrapunha-se, então, às teses de Karl Marx e Friedrich Engels (1996), que fundamentavam o modo de produção econômico capitalista como fonte preponderante dos problemas sociais. Durkheim (1999) não concordava com tais ideias, porque, para ele, os problemas sociais eram prioritariamente originados na frágil moral vigente.

Corroborando essa intencionalidade política e em consonância com os postulados de Comte, Durkheim (1999) sistematiza uma perspectiva científica pautada pela análise sistemática e objetiva da sociedade, por compreender que ela deve ser estática e analisada de acordo com os métodos de análise das ciências da natureza. Para tanto, no que compete à produção do conhecimento, Durkheim (1999) afirma que a Sociologia é o estudo dos fatos essencialmente sociais. Sua concepção baseia-se em uma teoria dos fatos sociais e procura demonstrar que é possível existir uma sociologia científica e objetiva, conforme o modelo das outras ciências naturais. A característica do fato social é que ele exerce uma coerção sobre os indivíduos. Os fatos sociais são coisas, e as coisas são tudo o que nos é dado, tudo o que se oferece à observação. O fato social é toda a maneira de fazer, suscetível de exercer uma coerção externa sobre o indivíduo.

Ao nos encaminharmos para a conclusão deste breve percurso teórico nas abordagens empírico-analíticas, cumpre destacar dois significativos postulados epistemológicos que não apenas agregaram críticas ao racionalismo empirista e ao positivismo, mas, sobretudo, fizeram críticas e reflexões capazes de abrir caminhos para novas abordagens de produção do conhecimento, tanto no Século XIX, quanto no Século XX. Inicialmente, ressaltamos Immanuel Kant e a crítica que sua obra filosófica coloca à tradição do empirismo baconiano/inglês. Em seguida, Karl Popper e suas fundamentações críticas ao positivismo.

Cumpre, em primeiro lugar, afirmar que a reserva desse lugar à Kant, neste breve percurso histórico, não significa que o concebemos apenas como um crítico do empirismo. Esse relevante intelectual é, efetivamente, um dos maiores filósofos da modernidade e um dos principais responsáveis por fazer da Filosofia e da atividade do pensamento racional uma disciplina, impondo-lhe respeito e posição privilegiada para os embates e os debates epistemológicos. Isso aconteceu, principalmente, porque Kant compreender um caminho de produção do conhecimento é estruturado através da chamada Filosofia crítica, à qual interessava, primordialmente, estudar as condições através das quais o próprio conhecimento é possível. Assim, antes mesmo de se indagar sobre o conhecimento das coisas, Kant (2001) pergunta sobre o próprio conhecimento. Afinal, o que é saber? O que é conhecer? Inaugura, nessas condições, uma metafilosofia voltada para “o conhecimento do conhecimento”.

Nas questões estudadas por Kant, era preponderante a preocupação com a “confusão conceitual” a respeito da natureza do conhecimento. Sobre isso, ele discute, em sua obra, se é possível isolar a razão pura e examiná-la em sua estrutura, independentemente da experiência. Par-

tindo disso, apresenta caminhos inovadores em relação a Descartes, visto que coloca o problema da insuficiência da razão como determinante da validade dos conhecimentos, porque, em sua visão, os conhecimentos de- têm, necessariamente, elementos a priori que não podem ser fundados na experiência. Assim, por mais informações e conhecimentos que emanem da experiência, Kant deverá considerar a Razão como o tribunal que deve julgar o que podemos conhecer com legitimidade.

No âmbito das contribuições significativas de Kant, a realidade não é um dado exterior ao qual o intelecto deve se conformar. O mundo dos fenômenos só é algo para nós quando aparece mediado por nossas próprias formas de adquirir conhecimento. Somos responsáveis por sua construção. Assim, no campo da produção do conhecimento, Kant (2001) compreendia que esse processo deveria pressupor que a realidade era aparente e construída em cada indivíduo por meio de sua mente. Seus trabalhos (2001) abriram as portas para muitas das teorias acerca da produção do conhecimento, porquanto instituem bases para que a Ciência pense sobre seus próprios postulados. É a Filosofia, em ato, debruçando-se sobre si mesma e em suas condições ontológicas.

No Século XX, Karl Popper destaca-se com uma das mais significativas contribuições teóricas direcionadas a romper com a tradição científica empirista e positivista, ao questionar, com veemência e consistência, sobre a ideia do indutivismo. Ora, na base do positivismo, a partir dos postulados empiristas, estava a crença de que, por meio da lógica, poder-se-iam construir e desvelar leis universais e constituir teorias científicas a partir dos fatos. De acordo com Popper (1985), está longe de ser óbvio existirem justificativas para inferir enunciados universais de enunciados singulares, observados ou explicitados a partir de situações ou fenômenos singulares e pontuais, independentemente, inclusive, de quão numerosas sejam as observações e suas constatações, qualquer conclusão colhida desse modo sempre pode revelar-se falsa.

Assim, para Popper, produzir conhecimento não significa reconstruir racionalmente as fases que conduziram o cientista à descoberta da teoria científica. Isso porque, em sua visão, não existe caminho estritamente lógico que consiga, efetivamente, conduzir o estudo à verdade e à formulação de novas teorias. Dessa maneira, Popper indica importantes e novas balizas no debate sobre o conhecimento, ao estabelecer que as teorias científicas são construções que envolvem aspectos não completamente racionais, tais como a imaginação, a criatividade, a intuição etc. Para ele, as teorias são nossas invenções, nossas ideias – não se impõem a nós. Em suma, são tentativas humanas de descrever e entender a realidade (POPPER, 1975).

A partir dessas compreensões, Popper constrói fundamentos que rompem com a tradição positivista e estabelecem bases que respaldam outras perspectivas de produção do conhecimento, pois, em sua visão, “todo o nosso conhecimento é impregnado de teoria, inclusive nossas observações” (POPPER, 1975, p. 75). Não existem dados puros, fatos neutros (livres de teoria).

Nessa direção, Popper indica que a objetividade científica está longe de ser equivalente à visão metódica estática e baseada em um determinismo empírico. A objetividade da produção do conhecimento deve morar, necessariamente, na “tradição crítica”, de maneira a possibilitar ao cientista questionar qualquer teoria. Para Popper, a) não existe observação neutra, construída de maneira absolutamente livre de quaisquer pressupostos. Portanto, todo o conhecimento está impregnado de teorias em sua construção; b) o conhecimento científico é criado e construído com o objetivo de, por exemplo, problematizar, descrever, explicar, compreender e agir sobre a realidade; c) as teorias científicas não podem ser demonstradas como absolutamente verdadeiras, pois, de fato, são conjecturas e indícios da realidade, todas virtualmente provisórias, na medida em que ficarão sempre sujeitas a reformulações, a reconstruções ou a outras perspectivas divergentes sobre o mesmo problema/objeto; d) assim, compreende-se que todo conhecimento é modificação de algum conhecimento anterior (POPPER, 1975).

A partir da perspectiva de Popper, abrem-se novos parâmetros para se pensar o lugar da Experiência na produção do conhecimento. Com efeito, entende-se que a Experiência é importante e fundamental como geradora de processos e saberes, porquanto cada Experiência é singular. Tal singularidade aumenta o desafio e a responsabilidade de quem pesquisa no sentido de compreendê-las profundamente, de forma a evitar generalizações indevidas, ou respostas prontas e acabadas para problemas cujos percursos de entendimentos sejam multifacetados.

Tanto as críticas ao positivismo quanto essas novas fronteiras para se pensar o lugar da Experiência na produção do conhecimento se construíram de modo concomitante com a constituição do campo da Fenomenologia e da Hermenêutica como caminhos de produção do conhecimento que se contrapõem ao empirismo positivista. Isso implicou novas abordagens para a produção do conhecimento, nas quais a ciência desvela outros caminhos de compreensão para si mesma e abre-se ao enfrentamento de obstáculos e desafios na descoberta de outras utilidades sociais. Dessa vez, um conhecimento útil ao apoio sistemático às iniciativas humanas de compreender e, também, de se contrapor ao avanço dos aspectos mais desumanizantes do capitalismo e suas repercussões sociais.



### **As abordagens fenomenológico-hermenêuticas**

Para estabelecer as bases que permitiram a constituição da hermenêutica filosófica e da fenomenologia como referenciais para a produção do conhecimento, numa perspectiva científica, as influências de Hegel foram decisivas. Os trabalhos desse autor foram caminhos relevantes para a contraposição da nascente ciência racionalista, cujo sentido se dava através do empirismo, porque estabeleceu fundamentos ontológicos para outra forma de conhecer e de apreender o conhecimento.

A teoria de Hegel, no momento em que trabalha o assunto da Fenomenologia, dedica-se, entre outros aspectos, a colocar no centro o papel da consciência na produção do conhecimento. Para tanto, ele fundamenta que o mundo sentido pela consciência está dentro dela própria. Como caminho para compreender ou explicar esse mundo, propõe um olhar do lado de fora dele. Mas, como proceder a tal olhar? Para Hegel, é premente partir de um olhar com princípio dialético, no qual a experiência do homem no mundo transforma verdades em ilusões que, assim, dão lugar a novas verdades, que são, de fato, impressões enganadoras. Por tal compreensão, conclui-se que o homem sente, percebe e entende o mundo de diversas formas, sendo que a morte de uma significa a concepção de outra. Assim, a consciência e a compreensão acerca do que é verdadeiro estão permanentemente submetidas a um alheamento de si mesmas. Cria-se uma imagem do mundo que parece ser real, mas, na verdade, nunca deixa a condição de fenômeno, e mesmo quando reconhece sua própria existência (consciência de si), ela o faz unicamente em relação a essa imagem do mundo, vendo-se como parte dela, e não, o contrário.

Ao estabelecer formas de compreender a verdade, rompendo as impressões enganadoras da consciência, Hegel fundamenta sua noção de Fenomenologia, através da qual indica ser possível se apreender completamente a realidade. A Fenomenologia é uma “introdução geral a todo o sistema do saber absoluto”. A partir dela, é possível vislumbrar a verdade do espírito, e isso já significa que o nível da consciência foi transcendido.

Assim, em Hegel, o conhecimento é produzido por meio da Fenomenologia, que não demonstra qualquer preocupação com o espírito, visto que corresponde a uma tentativa puramente descritiva de observar aquilo que a consciência define como sendo a realidade que, por ser fruto de uma atitude negativa e enganadora, serve como espelho para se definir que deve ser, efetivamente, a consciência. Disso, pode-se extrair uma relação entre o saber e seu objeto, em que um e outro só têm sentido quando existe uma referência entre eles. Assim, na Fenomenologia hegeliana, a Experiência é

expressa, necessariamente, como objeto da consciência, e o mundo da Experiência é um algo criado por ela mesma, em cujos termos se reflete um saber específico.

A partir de Hegel, o movimento filosófico erigido no final do Século XIX se compromete, de forma sistemática, com a busca da superação dicotômica existente entre o racionalismo e o empirismo, entre o sujeito e o objeto. Estabelecendo um contraponto, no campo das ideias filosóficas, ao positivismo e sua pretensa objetividade e neutralidade científica, o desenvolvimento da abordagem fenomenológica apresentou-se como um caminho para se retomar a humanização da Ciência, estabelecendo uma relação entre sujeito e objeto, ou Homem e mundo, no qual ambos se encontram em relação eminentemente dialética e articulada. Estabelece-se, assim, uma abordagem de produção do conhecimento marcada pela identificação dos fenômenos e de suas essências.

Esse processo se dá graças à elaboração teórica de autores pioneiros em estabelecê-la como uma perspectiva respeitada no campo da produção do conhecimento. Entre eles, Husserl se destaca. Para esse filósofo, o pesquisador fenomenológico deve ressaltar determinado fenômeno sobre o qual haja uma dúvida ou algum aspecto que lhe chame a atenção. Será essa dúvida, que diz respeito, sobretudo, à essência do fenômeno, que irá guiar um processo rigoroso, sistemático e essencialmente compreensivo de conhecê-lo, interpretá-lo, descrevê-lo, mas nunca de explicá-lo.

Busca-se, com essa visão, tornar a Ciência uma prática de estudo e produção do conhecimento rigorosa, mas com um rigor veementemente diferente daquele das ciências naturais, pois, ao contrário do que se acredita nessas ciências, para Husserl (1962), não há um mundo autônomo fora do pensamento humano. Nesse sentido, ressaltamos que, muito em função das contribuições filosóficas de Hegel, a fenomenologia rompe com a expectativa racional-positivista de explicar os fenômenos, na perspectiva de evidenciar de modo absoluto uma verdade. E como a consciência fornece imagens enganadoras sobre a realidade mesma, o pesquisador pode tão somente almejar compreender o mundo a partir de seu olhar, ou seja, de sua consciência, e aceita que ela é influenciada por diversos aspectos intervinientes. Isso não impede que o pesquisador busque a verdade absoluta, mas se deve aceitar, sempre, que a verdade do pesquisador será sempre relativa, pois derivada de uma consciência singular, que não comunica, necessariamente, toda a realidade em sua essência e verdade. O conhecimento “em si” só pode ser percebido com o conhecimento “para si” do pesquisador e será somente uma versão da realidade, na medida em que poderá, certamente, diferir do conhecimento “para si” do outro.

Com Ponty (2006), essas perspectivas não irão apenas ampliar, mas também se aprofundar como abordagem científica. Esse filósofo (2006) enseja a ampliação desse movimento filosófico com base em uma perspectiva existencialista. Ele concentrava-se na primazia da percepção. Com isso, opunha-se radicalmente ao pensamento positivista, que tem significado e importância no processo de produção do conhecimento, na forma como a “Experiência” se expressa nos sentidos, nas percepções e no agir das pessoas. Para Ponty (2006), a Fenomenologia é uma perspectiva de produção do conhecimento em que os objetos são os fenômenos que devem ser descritos conforme se apresentam à consciência.

Apresentam-se aí bases sólidas para a constituição de outras dimensões epistemológicas para o papel da experiência na pesquisa científica. Concebe-se a Fenomenologia como o estudo das essências, porquanto seu objetivo central é de conhecer as essências das vivências/experiências e da consciência dos sujeitos no mundo, por meio da interpretação. Ponty (2006) entende que não se pode compreender o homem e o mundo de outra forma senão por meio de sua “facticidade”, ou seja, sua própria existência no mundo. Assim, a consciência do ser humano está articulada, necessariamente, com sua existência, entremeada por fatos, eventos, pessoas, expressões do mundo e todos os demais aspectos que sejam significativos para o homem e geradores de significados.

Por meio de sua obra, e concebendo sob tais bases o conhecimento, Ponty apresenta uma crítica ampla e rigorosa à compreensão positivista da percepção. Esse é um aspecto fundamental, através do estabelecimento de conceitos para a sensação, bem como sobre o que tange a sua relação com o corpo e com o movimento. Portanto, a percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta sobre sua verdade (PONTY, 2006).

A subjetividade e a historicidade são dois elementos fundantes na teoria da percepção em Merleau-Ponty, que expressa a atenção que dedica ao papel de elementos diversos na produção do conhecimento, tais como os objetos culturais, as relações sociais, o diálogo, as tensões, as contradições e o amor, todos essencialmente articulados e expressados com o sujeito encarnado, em interface com outros elementos como o corpo, o tempo, o outro, a afetividade e o mundo da cultura e das relações sociais. Por esses motivos, é consenso que, na Fenomenologia de Merleau-Ponty, é central a compreensão da experiência perceptiva como uma experiência corporal. Para ele, o movimento e o sentimento são os elementos-chaves da percepção.

A percepção sinestésica é a regra, e se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico, aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (PONTY, 2006, p.308).

Diante do exposto, Ponty parte do princípio filosófico de que não existe “homem interior”, pois o homem, de fato, encontra-se situado no mundo e é somente aí que ele se conhece. Tal reflexão reverbera na compreensão de uma consciência fechada sobre si própria, o que não implica, necessariamente, negar o mundo interior, como ocorre na perspectiva empirista, nem negar a existência do mundo exterior, como entendem os idealistas. Na acepção pontiana, a experiência vivida traduz o ser e seu lançamento no mundo, com toda a sua intencionalidade e propriedade, em um mundo que já está aí, dado, mas não totalmente acabado e pronto. Nessas compreensões, o homem é um ser em situação, em devir, nunca totalmente livre. Seu lugar em é, também, um mundo nunca totalmente acabado. Assim, nascer é, simultaneamente, nascer do mundo e no mundo. Compreende-se que o mundo já está constituído, embora nunca completamente. Ele ganha sentidos, significados e formas conforme as experiências e as vivências do homem nele.

Com essas bases, a Fenomenologia apresenta-se como uma valorização do mundo vivido no processo de produção do conhecimento, bem como da atribuição de sentidos nesse processo, no mundo da experiência, enxergando-o como ponto de partida primordial e fundante de todas as ciências. Voltar o olhar curioso e interrogativo às coisas mesmas significa voltar ao mundo da experiência de modo que, antes da realidade objetiva, existe um sujeito que a vivencia. Por essa compreensão, antes da objetividade, há que se conceber que existe um mundo pré-dado. Antes de todo o conhecimento, existe, necessariamente, uma vida que o fundamentou e o encharca de sentidos.

Por meio desse aporte teórico e filosófico, a Fenomenologia, como campo científico, critica as perspectivas fundantes das ciências positivistas, especialmente as sociais e as psicológicas, porquanto que se utilizaram dos métodos das ciências da natureza para compreender e pensar o humano e suas experiências. Corroborando essa vertente, a hermenêutica, que já era uma perspectiva de relevância no campo do conhecimento desde a antiguidade, volta à cena no bojo das reflexões epistemológicas empreendidas no período entre o final do Século XVIII e o início do XX.

Do ponto de vista histórico, a hermenêutica (*hermèneutik*) perpassa o domínio da filosofia desde a antiguidade clássica até os nossos dias. Essa palavra deriva do grego *hermènêus*, *hermèneutik* e *hermènêia*. Assim, compreendia-se *hermènêia* como a expressão do conhecimento em palavras ou a manifestação inequívoca do pensamento humano através da linguagem, da palavra. Nessa tradição cultural, a *hermenêutica* nasce associada ao mito do deus Hermes, mediador da comunicação dos deuses com os humanos e o patrono do entendimento humano, cuja função era de tornar inteligíveis as mensagens divinas aos homens comuns.

No período medieval, dentre os estudos e as reflexões filosóficas empreendidas em interface com a Sagrada Escritura ou sobre ela, a abordagem hermenêutica tem suas origens nos esforços de estudos dedicados a interpretar corretamente a bíblia. Nesse sentido, as primeiras iniciativas de compreensão através da hermenêutica não se deram com métodos e técnicas de interesse científico, mas, sobretudo, com o fenômeno da compreensão. O intuito era de estabelecer bases para uma interpretação fiel dos textos, especialmente os bíblicos.

Desde o surgimento da palavra no Século XVII, entende-se por hermenêutica a arte da interpretação. Essa compreensão levou ao desenvolvimento de estudos e bases filosóficas hermenêuticas que a colocavam como técnica capaz de apresentar as regras de uma interpretação competente. Assim, seu desenvolvimento era de natureza predominantemente técnico-normativa e se restringia à tarefa de fornecer às ciências algumas indicações metodológicas, a fim de prevenir a arbitrariedade no campo da interpretação de textos ou de sinais. Assim, constituem, ao longo da Renascença, uma hermenêutica teológica (sacra), uma hermenêutica filosófica (profana), como também uma hermenêutica jurídica, que continuam a ser desenvolvidas e aprimoradas ainda nos dias de hoje.

No campo filosófico-científico, a hermenêutica passa a ganhar sentido como expressão, caminho e referencial para a produção do conhecimento, inclusive como um contraponto das perspectivas empírico-analíticas. Nessa perspectiva, desvela-se como principal propósito da *hermenêutica* a compreensão humana, por meio da interpretação rigorosa das formas de comunicação humana (em textos, sinais, linguagem etc.), bem como das atitudes e dos fenômenos humanos no campo social. Isso aconteceu de forma distinta e com diferentes níveis de valorização em diferentes autores.

Nessa direção, a perspectiva da hermenêutica filosófica tem sua origem em Heidegger e o seu desenvolvimento, de modo mais aperfeiçoado e sistemático do ponto de vista teórico-metodológico, em Hans-Georg Ga-

damer. Com Gadamer (2012), a hermenêutica empreende um percurso de reflexão crítica sobre o humano para a produção de conhecimento, sem se limitar a uma teoria ou metodologia de compreensão e interpretação de falas, textos e mensagens. Em lugar disso, fundamenta-se com o objetivo de determinar o verdadeiro sentido das ciências do espírito e dos sentidos humanos, articulada com a amplitude e o significado difuso e profundo da linguagem humana.

Dois precursores foram significativos no sentido de garantir bases filosóficas para a instituição da hermenêutica como caminho de produção de conhecimentos no campo científico, agregando luzes e outros caminhos críticos que se contrapõem à perspectiva positivista, que estava em franca ascensão e consolidação no campo científico entre o final do Século XVIII e o início do XIX. Com Dilthey, o procedimento hermenêutico tornou-se uma metodologia das ciências humanas. Em sua perspectiva, os fenômenos naturais deveriam ser *explicados*, mas a história, entremeada pelos campos dos valores e da cultura humana, deveria ser *compreendida*. Dessa forma, compreender implica, necessariamente, apreender os sentidos das coisas. Em sua visão filosófica, pode-se apenas buscar a compreensão pelo sentido e o sentido apenas pela compreensão. Por sua vez, em Heidegger, ganha-se um avanço significativo com sua análise da compreensão. Para esse autor, a compreensão e a interpretação são bases ontológicas para se compreender o ser e empreender processos de produção do conhecimento que se articulem de maneira profunda e intensa com as principais questões humanas.

Especialmente a partir do início do Século XX, a Hermenêutica passou a se constituir como perspectiva científica de relevância na modernidade, apresentando-se com instrumentos, olhares e elementos teóricos que lhe deram propriedade e singularidade no campo do conhecimento. Enquanto Dilthey procurou ampliá-la na direção de uma metodologia universal das ciências do espírito, Heidegger a direcionou no sentido de convir com o terreno da faticidade humana. Finalmente, foi com Gadamer (2012) que se configurou como a consciência da descrição fenomenológica e da abrangência do horizonte histórico, como linguagem capaz de articular o sentido e a compreensão da verdade na perspectiva de uma hermenêutica filosófica que ultrapassasse o campo do controle da metodologia científica.

Diante do exposto, para Gadamer (2012), a Hermenêutica ia muito além de um instrumento, na medida em que constitui o *médium* universal da consciência histórica, para a qual não existe outro conhecimento da verdade do que compreender a expressão e, na expressão, a vida onde

cada expressão ou enunciado brota de um aconselhar-se a si mesmo, que procura reviver a compreensão que consiste nas ciências do espírito, num retorno do manifestado para o interior, ou seja, para a autorreflexão que se dá a conhecer na expressão.

Cumprido ressaltar que, enquanto na hermenêutica tradicional, a interpretação era um meio para a compreensão, na hermenêutica existencial de Heidegger, o primário será dado à compreensão, e a interpretação irá consistir exclusivamente em se configurar ou elaborar a compreensão.

Na acepção gadameriana, o fenômeno da compreensão vai muito além de se restringir ao âmbito das ciências, pois pertence já à experiência do homem no mundo. A análise dessa experiência é desenvolvida pelo autor em três momentos: a experiência da arte, a compreensão dentro das ciências históricas do espírito e o desenvolvimento do fenômeno da linguagem como a experiência humana no mundo (GADAMER, 2012). Nesse sentido, o propósito de Gadamer (2012), em suas palavras, é de “procurar por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que a encontre”. Percebe-se, então, que sua hermenêutica se nega como doutrina de métodos e afirma-se como acordo sobre o que é, na verdade, nas ciências do espírito, de forma articulada ao conjunto da nossa experiência do mundo.

Em Gadamer, a hermenêutica deve partir, essencialmente, de uma forte perspectiva ontológica, de forma que o compreender não se entregue à causalidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar a opinião do texto, ao contrário, deve estar disposto a deixar que o texto diga alguma coisa por si mesmo. Assim, no âmbito da compreensão histórica, por exemplo, devem-se evitar os preconceitos derivados da experiência histórica contemporânea para compreender. Ora, na visão filosófica de Gadamer (2012), um texto só se torna falante a partir das perguntas que nós hoje lhe dirigimos. Não existe nenhuma interpretação, nenhuma compreensão que não responda a determinadas interrogações que anseiam por orientação. Assim, a compreensão é sempre a continuação de uma conversação já iniciada antes de nós e que assumimos e modificamos através de novos achados de sentido, nas perspectivas de significado que nos foram transmitidas.

Portanto, nesse momento, emerge uma das categorias centrais na teoria gadameriana, que constitui a compreensão como concretização histórico-efetual da dialética entre pergunta e resposta, ou seja, a compreensão como conversação, que se dá, necessariamente, entre a compreensão e a historicidade, em constante diálogo com a decorrer da experiência vivi-

da. Parece ser uma exigência hermenêutica o fato de termos de nos colocar no lugar do outro, ou seja, de nos deslocarmos à sua situação para, tomando consciência de sua alteridade, poder entendê-lo.

Na vertente hermenêutica, a experiência ganha sentido, quando o trabalho de busca pelo conhecimento não se dá simplesmente ao reproduzir o que dizem o interlocutor e os sujeitos da experiência que ele interpreta, mas tem de fazer valer a opinião daquele assim como lhe parece necessário, levando em conta como é, autenticamente, a situação dialogal em que ele se encontra como conhecedor das duas línguas que estão em intercâmbio. Isso significa que, se quisermos compreender a experiência, seja ela qual for, teremos de compreendê-la em cada instante, em cada situação concreta, de maneira nova e distinta. Nesse caso, afirma Gadamer, compreender é sempre também aplicar (GADAMER, 2012).

### **As abordagens crítico-dialéticas**

Conforme expusemos, os movimentos e as mudanças sociais decorridos entre os Séculos XVIII e XIX, especialmente após a Revolução Francesa, a Independência dos Estados Unidos e o despertar da Revolução Industrial, influenciaram um deslocamento na atenção dos intelectuais da filosofia da produção do conhecimento. Não era mais interessante apreender de modo mais aprimorado os modos de compreender ou explicar a natureza para dominá-la melhor. As disputas pelo poder, evidenciadas pelo fortalecimento da burguesia e pela crise da aristocracia, eram fenômenos que precisavam ser mais bem compreendidos, inclusive para serem ainda mais agudizados ou, dependendo da intenção, arrefecidos. Nesse mesmo contexto, mesmo protagonizados, muitas vezes, pelos grupos burgueses, as reivindicações e o processo de mudanças tornavam cada vez mais explícitas as diferenças sociais, as desigualdades e as condições sociais vulneráveis às quais estava exposta a maioria da população. Com o advento da industrialização e a inserção, de modo desumano, de trabalhadores em condições bem críticas de emprego, urgia a atenção de todos às atitudes humanas e seu papel de conduzir as mudanças nas formas de funcionamento da sociedade. Era fundamental, portanto, explicar os comportamentos humanos, principalmente, e tanto quanto possível, as formas de funcionamento da sociedade em seus coletivos, organizações e estruturas de poder.

Então, enquanto os filósofos positivistas se dedicaram aos estudos sobre o humano e as sociedades na perspectiva de consolidar uma visão es-



tática do funcionamento social, de acordo com leis e normas como as da natureza, outros significativos filósofos empreenderam reflexões que explicaram, de maneira fundamentada e contundente, do ponto de vista científico, as contradições sociais, os desafios e as exigências humanas para o bem viver, não o bem viver ilustrado ou perseguido por Francis Bacon, mas necessariamente coletivo e traduzido, sobretudo, por processos de transformação, especialmente nas condições concretas de opressão, nas formas de organização do trabalho e nos modos de produção econômica. Para tanto, fundamenta uma teoria do conhecimento suficiente para sustentar tais pressupostos. A partir dos estudos e das reflexões críticas de muitas referências, entre os quais, a dialética de Hegel e o materialismo de Feuerbach, Marx (1977) constrói uma perspectiva de conhecimento que parte, necessariamente, da realidade concreta, a qual desempenha um papel protagônico, no sentido de constituir elementos para a reflexão humana.

Em Marx, a produção do conhecimento começa pelo real e concreto. Por isso, a experiência terá um papel não somente central, mas também decisivo e fundante no modo de produzir o conhecimento marxiano (MARX; ENGELS, 1996). Para o autor, o concreto é o que a mente humana supõe ser efetivo, ou seja, uma representação inicial, decorrente do primeiro contato do homem com o objeto. Tal representação inicial é sempre caótica, porquanto ainda é carente de reflexões e distinções. É a expressão de tudo aquilo que se apreende, à primeira vista, quando do encontro da mente com o mundo concreto. Por isso, de acordo com a perspectiva marxiana, o objeto de conhecimento deve passar, em primeiro lugar, pelo processo de análise. Isso significa que a realidade objetiva deve ser decomposta em representações cada vez mais simples para que se torne possível isolar, identificar e reconhecer as células que a constituem bem como as relações mais primárias, gerais, abstratas, determinantes do objeto visto como um todo. Marx assinala que o processo de fragmentação do todo empírico nos conduz a categorias cada vez mais simples, a abstrações cada vez mais tênues, até atingirmos as determinações mais simples. São essas explicações e saberes mais simples que indicam ao pesquisador as categorias, os conceitos, os princípios e as hipóteses da teoria em questão e facilitam a identificação dos elementos parciais constituintes do objeto de investigação (MARX, 1977; MARX, ENGELS, 1996).

Nesse contexto, o concreto, refletido no mundo vivido e na experiência efetiva do humano ganha um significado fundamental na perspectiva marxista, o que se dá, em seus estudos, a partir da perspectiva econômica. Marx (1977) parte do princípio de que a produção e a troca de bens materiais constituem a base de toda ordem social. Entende-se, assim, que não

são as ideias que determinam o comportamento do homem, mas o universo concreto de relações humanas e a forma como os homens participam da produção de bens. É na obra “Ideologia Alemã” que Marx, junto com seu companheiro de estudos e obras, Friedrich Engels, traz princípios fundamentais de seu método (MARX; ENGELS, 1996). Esses pensadores analisam as condições de vida do homem, que são determinadas pelo modo de produção capitalista. Em sua visão filosófica, não é com o discurso que se muda o mundo real, é preciso estabelecer uma relação da filosofia teórica com o meio material em que se vive. Os homens, ao produzir seus meios de existência, produzem, indiretamente, a própria vida material, que Marx (1977) denominou de trabalho, o qual é caracterizado como uma de suas principais categorias de análise do modo de produção capitalista.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, em que ele, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Assim, ao atuar por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza e desenvolve as potências nela adormecidas e sujeitas ao jogo de suas forças a seu próprio domínio. No processo dialético de elaboração de seu método de pesquisa, Marx debate, inicialmente, com os grandes expoentes da Filosofia clássica alemã. Por mais que reconheça e incorpore a dimensão dialética de Hegel, critica o idealismo desse filósofo e o materialismo contemplativo de Feuerbach.

Desse processo, faz sua síntese num método original, que busca a totalidade como categoria fundamental de análise. Por mais que, na dialética idealista de Hegel, já estivesse contida a categoria da totalidade, é com Marx que ela será construída “de cabeça para baixo”. Não seria, portanto, o pensamento o ponto de partida e de chegada do processo dialético, coarado pelo Espírito absoluto consciente da realidade já efetivada. Ao contrário, partindo da realidade concreta, seriam feitas sucessivas abstrações por meio da análise, de forma a elaborar categorias cada vez mais simples e universais que permitissem uma reconstituição mental do todo do mundo concreto. O processo de abstração está, portanto, comprometido com uma compreensão do real, do concreto. Contudo, só através da obra de Lukacs (2010) que uma dimensão fundamental da produção do conhecimento dialético-crítico marxista foi evidenciada: a ontologia, que desempenha um papel fundamental como um resgate da intencionalidade na produção do conhecimento e de suas essências numa perspectiva marxista. Para além disso, no que diz respeito à categoria “Experiência”, estabelece pressupostos essenciais a partir dos quais se pode compreender e organizar a produção do conhecimento em que a ‘Experiência’ tenha papel decisivo.

Depois de alguns séculos ocupando um lugar secundário no âmbito da Filosofia, a Ontologia, desde o Século XX, retomou seu importante lugar nas discussões filosóficas. A questão sobre “o que é” – a questão do ser – é cada vez mais presente quando se pergunta sobre “o como” conhecer. Nessa constatação aparentemente tão simples, expõe-se a radicalidade da Ontologia e se evidencia sua relevância para a pesquisa. Somente em Marx, afirma Lukács (2010), a Ontologia recebe a descrição correta que supera a analogia da relação entre a gnosiologia e os métodos específicos das ciências singulares, pois o que passa a ser conhecido são os fundamentos gerais de qualquer ser.

Acima de tudo, ele vê com clareza que existe toda uma série de determinações categoriais sem as quais não é possível tomar concretamente o caráter ontológico de nenhum ser. Portanto, a ontologia do ser social pressupõe uma ontologia geral (IBIDEM, 1976, p. 4).

Evidencia-se a relação existente entre os níveis de ser, em que, nas formas mais compostas e complexas, as categorias da ontologia geral permanecem presentes como momentos superados. Superar, assinala Lukács (2010), no sentido hegeliano, inclui também o conservar. Lukács desenvolve sua ontologia com uma visão histórica do real.

### **Abordagens da complexidade**

Os pressupostos filosóficos erguidos nos últimos séculos, que foram brevemente analisados nas últimas páginas, constituíram bases fecundas para a consolidação de diferentes abordagens para o processo de produção do conhecimento. Tais perspectivas diversas constituíram o que se considera como “ciência moderna”. Contudo, felizmente, as iniciativas de procurar caminhos para se compreender como o homem desvela o conhecimento científico, apropria-se dele e o aplica não pararam na chamada ciência da modernidade. Esse contexto seria, no entanto, marcadamente influenciado por fatos históricos decisivos no Século XX, entre os quais, poderíamos destacar as guerras mundiais, a Guerra Fria, a queda do Muro de Berlim e o fim do comunismo soviético, além da expansão da política liberal e imperialista norte-americana, seguida por outros países, e, mais recentemente, as influências do modelo neoliberal como outra face do sistema econômico capitalista. Somem-se a esses os movimentos de golpes militares, especialmente na América Latina, e de resistência a esses golpes,

acompanhados por novos ares culturais no campo dos direitos humanos e sociais.

Todos esses fatores e mais outros que as limitações desse ensaio não permitiram indicar, colaboraram para o surgimento de novas abordagens, perspectivas e enfoques quanto ao conhecimento, seu processo de produção e aplicação social. Com a emergência de novos contextos históricos, também surgiram novas possibilidades no campo da Ciência que, até então, não tinham sido pensadas ou publicizadas. Por isso, muitos chamam as novas reflexões epistemológicas do final do Século XX de “pós-modernidade”.

Cumprе ressaltar que alguns consideram a ciência “pós-moderna” uma superação da ciência moderna, enquanto outros a concebem apenas como uma releitura de clássicos da ciência moderna adaptados aos dias de hoje e suas condições históricas específicas ou, até mesmo, acusam essa abordagem de conter sérios desvios do ponto de vista epistemológico de aspectos que já eram centrais antes e continuam centrais nos dias de hoje. Evitando entrar em polêmicas conceituais quanto à chamada “pós-modernidade”, acreditamos que o final do Século XX e o início do Século XXI demonstram continuar profícua e abundante a capacidade humana de buscar respostas para compreender, explicar e problematizar a questão do saber e do conhecimento. A Ciência continua a apresentar contribuições distintas, inovadoras e fundantes, no sentido de apresentar aspectos, dimensões e aportes teóricos antes pouco explicitados nas diferentes abordagens filosóficas de produção do conhecimento.

Ora, isso também se deu com a inevitável explicitação de lacunas significativas nos contornos intencionais e nos pressupostos de algumas abordagens científicas antes estabelecidas. Ressalta-se, nessa direção, a promessa de se dominar natureza articulada a seu uso, visando ao benefício comum da humanidade, resultando em explorações excessivas dos recursos naturais do planeta, o que tem levado a níveis preocupantes de degradação ecológica, ao desenvolvimento nuclear para a guerra, à destruição da camada de ozônio e à emergência de tecnologias e novas bases conceituais como, a Biotecnologia, da engenharia genética. Tudo isso, para Santos (2001), tem implicado na conversão do corpo humano em mercadoria.

O atrelamento da racionalidade científica positivista à promessa de um desenvolvimento com paz, através do fortalecimento do comércio, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra, entre outros conflitos humanitários. Tais processos, provindos de modo conjunto com expectativas de justiça social, acabaram incidindo na constituição cada vez mais fre-

quente dos processos e dos estudos científicos em elementos comuns de promoção da força produtiva, que conduziu, sobretudo, à espoliação humana, social e cultural do “Terceiro Mundo”, reverberando em um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Por mais que se avance nessa abordagem de produzir conhecimentos para a sociedade, nem todo aparato tecnológico foi suficiente, por exemplo, para evitar que, no Século XX, tivesse morrido mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, inclusive naqueles países com um percentual maior de desenvolvimento, dentro dos quais os grupos socialmente excluídos continuam a aumentar em número (SANTOS, 2001).

De fato, essa abordagem de ciência não logrou êxito em constituir um conceito de modernidade capaz de superar, efetivamente, as limitações e os danos causados cotidianamente ao “bem comum” da maioria da sociedade. Por tudo isso, reconhece-se, cada vez mais, que a ciência tradicional positivista não contribuiu para distribuir equitativamente os recursos. Além disso, Santos traz um aporte teórico capaz de fundamentar que o saber científico é relativo, tal como todos os outros saberes. Assim, o erro, na perspectiva de Popper, está muito mais presente do que se imagina, mesmo que muitos desses erros tenham sido fabricados como verdades indiscutíveis.

Nesse contexto, o interesse pela categoria “Experiência” aparece de forma mais robusta nas abordagens da complexidade em produção do conhecimento científico, na medida em que os cenários desafiadores das realidades sociais atuais demandam a construção de outras experiências, que incidam, necessariamente, sobre processos de construção e consolidação de novos horizontes sociais, políticos e humanos para a vida humana.

É com base nesse pensamento crítico que Boaventura de Sousa Santos (1989) possibilita a emergência e a fecundação de novos pensamentos epistemológicos, que questionam a intencionalidade e a utilidade social do que se produz através do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que reivindica processos investigativos que se debruçam nas experiências humanas para desvelar propostas de novas alternativas, que não apenas são possíveis de se vislumbrar, mas, conforme acredita Santos (2001), já vêm sendo empreendidas em diversas experiências, especialmente no chamado “Terceiro Mundo”.

Visando questionar o modo dominante de produção do conhecimento para favorecer discussões sobre os conhecimentos articulados à transformação das relações sociais implicadas nas crescentes disparidades existentes entre os países centrais e os países periféricos, Boaventura Santos realiza em sua obra, ao mesmo tempo, um debate teórico e a tematização ética e política de questões atuais (SANTOS, 1989; SANTOS, 2001).

Caminhando por perspectivas e intencionalidades semelhantes, mesmo há quase meio século separado de Boaventura Santos, o brasileiro Álvaro Vieira Pinto deixou um legado significativo quanto a pressupostos basilares para uma ciência articulada à promoção da vida em contextos de exclusão social, na direção de uma ética social articulada à justiça, à igualdade e à emancipação humana (PINTO, 1979).

Em sua visão,

[...] para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as ideias de que necessita para compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo (PINTO, 1979, p. 04).

No entender de Álvaro Vieira Pinto (1979), o objetivo absoluto da pesquisa científica deve ser de mediar e construir uma sociedade melhor. Nessa perspectiva última, “a criação de uma sociedade justa e humana é o objetivo imediato, final, incondicionado, para o qual o pesquisador tem de contribuir com seu trabalho de estudo e descoberta” (PINTO, 1979, p. 535). Por isso seu papel político é inevitável, conforme destaca hoje Boaventura Santos (2001), na humanização da existência, participando da luta pela solução de seus problemas, pela supressão das contradições sanáveis, as que põem os homens uns contra os outros.

Nessa direção, importa refletir que, inicialmente com Marx e, mais recentemente, com Vieira Pinto, Santos, entre outros, agrega-se a dimensão de historicidade como ontológica ao conhecimento e seu processo de produção, de tal forma a se constituírem bases filosóficas e científicas consistentes capazes de questionar os processos de produção do conhecimento que ignoram seu caráter histórico e suas consequências e implicações. Ora, conforme ressalta Vieira Pinto (1979, p. 533), “o pesquisador científico só existe, em caráter especializado, como um homem histórico”. E como a pesquisa é um produto da consciência do trabalhador, tudo o que por ela é revelado e criado se revestirá de caráter histórico. A Ciência se mostra constantemente determinada pelo seu desenvolvimento histórico: “todo saber é histórico não pelo fato exterior de surgir em certa época, não porque transcorre no curso do tempo, mas porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento” (PINTO, 1979, p. 520). Por isso,

para constituir a teoria epistemológica, é fundamental que a historicidade do mundo seja concebida juntamente com a historicidade da consciência e do pensamento humano.

A responsabilidade social do pesquisador deve levá-lo ao cultivo do pensar crítico por duplo motivo: para não se deixar enganar pelos “ídolos” do seu tempo, no sentido em que Bacon os apontou, e que seriam imensamente prejudiciais ao êxito do trabalho pessoal e para não se tornar porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade e irão constituir um peso morto contrariando o progresso das ideias culturais vigentes, prejudicando os pesquisadores contemporâneos e vindouros. Tem-se, portanto, no contexto atual, a emergência de alguns pensadores dedicados à elaboração de bases e de caminhos para uma produção de conhecimentos necessariamente articulada com as demandas exigentes da sociedade atual e suas contradições.

Nesse caminho, cumpre destacar que tem constituído aporte filosófico fundamental a teoria da complexidade, que tem viabilizado uma dedicação sistemática da produção do conhecimento a aspectos e dimensões do humano e de sua existência antes pouco explicitados e timidamente valorizados no cenário epistemológico. Mais do que isso, a complexidade questiona, sobretudo, as certezas absolutas científicas e a tendência, ainda dominante, do estabelecimento do conhecimento a partir de um olhar unidimensional e unideterminado.

É com Edgar Morin que ocorre a consolidação da complexidade no campo acadêmico. Através de uma abordagem que valorize a multidimensionalidade do humano e dos desafiadores cenários contraditórios da vida social, Morin (1999) enuncia ser fundamental ao mundo o estabelecimento da construção de “conhecimentos pertinentes”. Para ele, a complexidade está expressa na produção do conhecimento na medida em que tal produção consiga dialogar com a complexidade do universo, com os sentidos fundamentalmente inesgotáveis e permanentemente abertos do real e da experiência humana. Para tanto, reivindica uma reforma do pensamento de maneira que sua atividade seja capaz de promover transformações em suas estruturas, de forma a torná-lo apto a conhecer por meio de princípios organizadores do conhecimento complexo, a fim de captar bem mais a complexidade inerente à realidade. Para o autor (2001, p. 566),

[...] se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informa-

ções e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

Nessa direção, Morin (1999) apresenta uma importância singular no contexto das abordagens da complexidade, pois propõe que o significado da experiência na produção do conhecimento esteja eminentemente conectado com um pensamento complexo, capaz de, com seu olhar, atribuir ao real todas as ricas possibilidades de entender, explicar e ensinar. Assim, em sua visão, o pensamento, e não, o conhecimento é o capital mais valioso do indivíduo e da sociedade.

A partir dessas fundamentações, pode-se afirmar também que a compreensão de complexidade atribuída aos processos científicos não se traduz apenas pelo jeito de olhar, pensar e considerar os objetos ou os fenômenos e as questões trabalhadas. Sobretudo, a abordagem complexa da realidade articula-se com o fim das certezas e do saber absoluto e total. Nessa direção, Morin (1999) indica alguns desafios da abordagem da complexidade. Em primeiro lugar, conceber a realidade como um tecido complexo; depois, considerar que esse tecido comporta a incerteza. Por isso, afirma ser preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

Caminhando nessa perspectiva, o conhecimento pertinente, como escreve Morin (1999), é “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. Para tanto, adverte Morin, esse conhecimento não deve ser fundado numa sofisticação, mas numa atitude que busque contextualizar o saber. Um conhecimento pertinente não se expressa pela quantidade de informações reunidas, mas por considerá-las e saber organizá-las, pois tal conhecimento procura situar as informações num contexto global e, se possível, geográfico e histórico.

É nessa direção que essas abordagens teórico-metodológicas e seus pressupostos epistemológicos incidem sobre um conhecimento cuja pertinência é indispensável para se corroborar com saberes para enfrentar os grandes desafios atuais, com destaque, na acepção de Morin (1999), para a capacidade de armazenamento e a crescente aceleração, ampliação, circulação e produção de saberes novos num mundo globalizado.

Convém lembrar que algumas críticas acusam a complexidade de romper com a necessária objetividade científica, sob pena de se produzirem conhecimentos que sejam tendenciosos e, por isso, acrílicos e contrários à busca da verdade. Segundo fundamentam Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos, isso segue exatamente o sentido contrário à intencionalidade que desvela a teoria da complexidade e as perspectivas democráticas de



produção dos saberes. Ora, tais aportes epistemológicos se fundamentam justamente por criticar uma ciência que, ao buscar a neutralidade, esquiva-se do compromisso com o mundo concreto e a necessária afirmação e direcionalidade de suas preocupações, de forma a enfrentar os problemas da sociedade e da vida cotidiana atual e contribuir para que sejam superados.

Para Boaventura de Sousa Santos (2001), a objetividade científica se constrói por meio da ação rigorosa, comprometida e honesta do pesquisador, ao se lançar nos processos investigativos tendo em mãos diferentes métodos de investigação. É essa objetividade que deverá impedir que o pesquisador faça análises limitadas à reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que as levam a cabo. Pode-se indicar que a objetividade se localiza na aplicação sistemática de métodos de pesquisa que permitam explicitar os pressupostos, os preconceitos, os valores e os interesses que subjazem à investigação científica.

Nessa concepção, podemos afirmar que a objetividade traz o rigor e a honestidade para dentro da epistemologia e desmistifica o discurso dominante da neutralidade conforme foi construído ao longo dos séculos pela ótica positivista. É essa objetividade que permite dar conta adequadamente de diferentes e divergentes perspectivas, posições presentes no conflituoso jogo de reflexão crítica dos temas em análise. Para Santos (2001), nem a objetividade nem a neutralidade são possíveis em termos absolutos. De acordo com o autor, a atitude do cientista social crítico deve ser orientada para maximizar a objetividade e para minimizar a neutralidade.

### **Considerações finais: a experiência na produção do conhecimento**

Ao longo das páginas anteriores, situamos, mesmo que brevemente, alguns dos principais pilares conceituais das principais abordagens no campo da produção do conhecimento. Ao fazê-lo, preocupamo-nos em destacar elementos suficientes para compreender os significados da categoria “Experiência”, o que revelou ser ela um elemento teórico bastante presente nessas diferentes abordagens e, ainda, com posição destacada no que tange à constituição dessas perspectivas epistemológicas, pois se conclui, nessa direção, que parte significativa das preocupações dos filósofos no que diz respeito à busca pelo conhecimento provia, efetivamente, de suas inquietações e dúvidas quanto à relação do homem com o mundo em ato, ou seja, no desenrolar de sua experiência.

Há de se observar, no entanto, que essas diferenças de concepção quanto ao lugar e ao significado da experiência na produção do conhe-

cimento confluem em visões bastante diversas sobre o conhecimento e a ciência e podem até, em alguns casos, ser opostas e divergentes do ponto de vista epistemológico. Em Descartes (1978), a experiência só tinha sentido depois de ser racionalmente compreendida e aceita. Por sua vez, Bacon dá lugar central à experiência, encarando-a como algo devidamente controlado e acompanhado, e os frutos de sua observação como geradores de certezas universais (BACON, 1988). Adverte, no entanto, quanto ao poder enganador dos preconceitos e das ideias equivocadas que carregamos a partir da experiência humana, da conversa com as pessoas e da disseminação cultural. Para ele, a experiência que fornece verdade é tão somente aquela que possa ser produzida sob rigor metódico e controle, num horizonte de neutralidade e fuga dos “ídolos”. Tudo isso se cristaliza em processos investigativos que interrogam a natureza, no desvelamento de suas leis e regras, o que não impediu que tais abordagens fossem aplicadas, logo em seguida, à compreensão do humano. Com Comte e Durkheim, nasce a Sociologia, e seus primeiros empreendimentos rumo ao conhecimento se dão na perspectiva de explicar as organizações sociais da mesma forma como se procurava explicar a natureza: de forma estática, normativa e tecnicista. Nessa direção, a experiência social recebia atenção primordial, mas sua manifestação era abordada tão somente numa lógica explicativa, e suas inusitadas mudanças eram analisadas sob o ponto de vista de anomalias, pois se pressupunha, sobretudo, que havia uma experiência humana social ideal, traduzida na ordem social pensada como horizonte perfeito por esses intelectuais.

Contudo, com Immanuel Kant (2001), começam a se abrir caminhos para um pensar mais dinâmico e multifacetado da categoria experiência. Para ele, a experiência era compreendida como uma impressão da realidade, na medida em que a realidade é, ela mesma, um produto do processo de reflexão e ativação da consciência. Assim, em sua perspectiva filosófica, a experiência não agrega valor absoluto na busca pela verdade, e isso só pode ser buscado através da reflexão racional e da atividade do pensamento.

Por mais que mantenha uma concepção de experiência como secundária no processo de produção do conhecimento, Hegel agrega um elemento novo e fundamental: a dialética. Através dela, fundamenta que a experiência é enganadora, mas não deve ser descartada, porquanto, para conhecer, o homem precisa submeter sua consciência à experiência, o que resulta num processo de embate em que as impressões iniciais serão confrontadas com o real, mas voltarão da experiência à consciência para, assim, definir a verdade. Adotando esse princípio dialético, Marx inver-

te a relação erguida por Hegel, colocando a experiência numa posição de centralidade. Assim, na perspectiva marxista, quem é enganadora é a consciência (ideologia, em Marx), que precisa ser submetida ao contato profundo com o mundo real, o concreto vivido e suas condições. Porém o ponto de partida não se dá pela consciência, mas com base no concreto. É através do concreto que o homem indaga, questiona e interroga. A partir dele, decorre um processo intenso de reflexões de pensamento e da consciência, a qual irá, por sua vez, voltar ao concreto, o qual será, após as reflexões, um novo concreto, cheio de novas possibilidades, saberes e fronteiras, pois deixa de ser um concreto observado, sentido, vivido para ser pensado. É aí que está, para Marx, o conhecimento verdadeiro, em que a experiência não só tem lugar central, mas também decisivo e protagônico, na medida em que a atividade do pensamento parte dela (a experiência), mas a ela volta para ela mesma compreender e, então, melhorar, aprimorar, ou mudar.

Diante do exposto, deve-se, ainda, ressaltar que essas diferenças quanto ao significado da experiência implicam, necessariamente, abordagens metodológicas distintas, reveladoras de caminhos outros no que tange à aproximação do pesquisador do objetivo e nos modos como ele lapida o processo de conhecer e procurar respostas para suas inquietações. Percebe-se que é premente aos pesquisadores sociais o exercício permanente do estudo rigoroso e atualizado quanto à epistemologia no campo científico, de forma a aprimorar seu domínio e apropriação quanto aos processos metodológicos, pois eles serão definidores do papel da experiência, a qual será decisiva para traduzir qual a concepção filosófica e a intencionalidade social que estão na base da pesquisa em questão. Não obstante, o debate epistemológico, com rigor e como exigência do fazer científico, contribuirá com o pesquisador, no sentido de descortinar constantemente seu campo de certezas absolutas e de conduzi-lo a um diálogo capaz de lhe oferecer outros saberes, outras perspectivas, que poderão qualificar seu arcabouço teórico-metodológico ou incrementar críticas e novas possibilidades de aprimorar a prática científica, o que irá inserir ainda mais o pesquisador no campo social.

Ao longo desses debates epistemológicos, nota-se a importância significativa de alguns autores contemporâneos resgatarem princípios ontológicos clássicos (como os de Marx) e pressupostos teóricos de autores como Vieira Pinto (1979), no sentido de valorizar a experiência e o mundo concreto, mas de modo necessariamente imbricado na produção do conhecimento, com a dimensão de intencionalidade política emancipatória. Isso é necessário e urgente nos dias de hoje. Entre os vários caminhos e

abordagens possíveis, parece-nos importante assinalar perspectivas como a da hermenêutica para a produção do conhecimento necessária hoje. Ora, se as ciências hegemônicas reduzem a dimensão da realidade, ao excluir dos demais sentidos humanos a possibilidade de se tornarem também instrumentos de captação do real, a abordagem hermenêutica permite uma intensificação da capacidade humana de considerar sua experiência vivida e multifacetada no contexto do processo do conhecimento.

Assim, o significado da categoria “experiência” nos processos de produção do conhecimento está intimamente articulado à construção de processos de pesquisa que incidam, necessariamente, na geração de “conhecimentos pertinentes”, como indica Edgar Morin (1999). Nesse processo, a ‘experiência’ terá um papel muito superior a uma questão, uma preocupação ou um objeto de pesquisa. Deverá, sobretudo, repercutir em questões pesquisadas em elementos teóricos e práticos fundantes de uma ação transformadora e comprometida.

Contudo, há incursões reflexivas fundamentais a serem empreendidas pelo pesquisador quando do próprio agir investigativo no campo da produção do conhecimento em Pesquisa Social, a partir de experiências educacionais. Para construí-lo, é fundamental o debruçar sobre as tentativas e iniciativas já empreendidas na busca por superar os quadros sociais e desafiadores da atualidade. Para compreender esses processos, explicá-los, avaliá-los ou aprimorá-los, é premente um pensar complexo capaz de se articular através dos princípios da complexidade, em especial, a dialogia. Assim, podem-se construir conhecimentos a partir da religação dos saberes e perceber as contradições e o conjunto das relações que se estabelecem no mundo do real.

Nessa direção, resta, ainda, um desafio apontado por Morin e Santos e aprimorado em perspectivas como a pesquisa-ação, a pesquisa participante, entre outras. O processo de construção de conhecimentos pertinentes requer, em primeiro lugar, a participação de sujeitos para além do próprio pesquisador e as considerações de vozes, pensamentos e saberes que vão muito além daqueles captados tradicionalmente pelo pesquisador. Da mesma forma, requer que se considerem as diferentes dimensões, como as emotivas e as corporais, e não, apenas, as mentais. Nesses contextos, noções antagônicas e intercomplementares deverão dialogar entre si, e o desafio da incerteza e da dificuldade de se aproximar do real de maneira transformadora, como advertiu Popper, será enfrentado de forma melhor.

Não obstante, assinalamos que há de se resgatar e de se trabalhar insistentemente o significado fundante da ontologia, no processo de busca, produção e aplicação do conhecimento pelas trilhas científicas da pesquisa social. Para Lukács (2010, p.27),

Se a ontologia é negada por princípio ou pelo menos considerada irrelevante para as ciências exatas, a consequência obrigatória é que a realidade existente em si, a sua forma de espelhamento hoje predominante na ciência e as hipóteses daí derivadas - que praticamente se aplicam pelo menos a determinados grupos de fenômenos - são homogeneizadas em uma única e mesmíssima objetividade.

Como fundamentou Lukács (2010), nos movimentos de busca do real entendimento do ser e da verdade, é preciso valorizar as diferentes dimensões e esferas do ser (notadamente, sua história, as relações sociais, o trabalho, entre outras). Assim se estabelece que é demandada uma ciência mais abrangente, que não divida o conhecimento e suas possibilidades em muitas outras e pormenorizadas ciências particulares. Uma ciência assim deverá valorizar a experiência, sua percepção e sua pronúncia, de maneira a articulá-la aos processos de pesquisa e indagação rigorosa dos problemas reais, resolvendo-os da forma mais completa possível.

### Referências

BACHELARD, G. **A Formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACON, F. **Novum organum, ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza.** Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento II: da enciclopédia à Wikipédia.** Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método.** Tradução de Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus Editora Limitada, 1988.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** Tradução Paulo Neves. Revisão da tradução Eduardo Brandão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADAMER, H. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Tradução de Flávio Paulo Meuer. 12.ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

- JAPIASSU, H. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- KANT, I. **O que é o iluminismo**. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)> Acesso em: 10 fev. 2016.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. 5.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MORIN, E. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PONTY, M. M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- POPPER, K. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.
- ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade: ensaios**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 12.ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- SANTOS, B. S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- WEBER, M. **Metodologias das ciências sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Estadual de Campinas, 2001.



## SABERES DA VIDA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA CARDOSO CANANÉA

### Iniciando diálogos

Precisamos adivinhar a que impulsos obscuros, a que necessidades de nosso ser, a que idiossincrasia de nosso espírito obedece ou responde aquilo que consideramos como verdade. Em uma palavra, saber pensar significa, indissociavelmente, saber pensar o seu próprio pensamento. Precisamos pensar-nos ao pensar, conhecer-nos ao conhecer. É essa a exigência reflexiva fundamental, que não é só a do filósofo profissional e não deve estender-se apenas ao homem de ciência, mas deve ser a de cada um e de todos. (EDGAR MORIN, 1986, p. 111).

**P**ENSAMENTO E PENSAR SÃO, respectivamente, uma de processo mental ou faculdade do sistema mental. Penso porque existo ou existo por que penso? Pensar permite aos seres humanos refletirem o mundo e com isso lidar com esse mundo e com os seus seres de uma forma efetiva e de acordo com suas metas, planos e desejos. O pensamento vem eivado de palavras que se referem a conceitos que incluem a cognição, a percepção, a consciência, as ideias e a imaginação. Num momento mais evolutivo o pensamento trabalha as ideias e as reelabora construindo outros pensares. O pensamento é considerado a expressão mais “palpável” do espírito humano, pois, por meio de imagens e ideias, revela justamente a vontade deste. O pensamento é fundamental no processo de aprendizagem. O pensamento é construído do conhecimento.



Nessa perspectiva crescer é reorganizar a inteligência e, portanto reelaborar o pensar e o principal veículo do processo de conscientização é o pensamento. A atividade de pensar confere ao homem “asas” para mover-se no mundo e “raízes” para aprofundar-se na realidade. Etimologicamente, pensar significa avaliar o peso de alguma coisa. Em sentido amplo, podemos dizer que o pensamento tem como missão tornar-se avaliador da realidade, uma realidade vivida e observada.

Segundo Descartes (1596-1650), filósofo de grande importância na história do pensamento, “a essência do homem é pensar”. Por isso dizia: “Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida, que afirma, que ignora muitas, que ama, que odeia, que quer e não quer, que também imagina e que sente”. Logo quem pensa é consciente de sua existência, “penso, logo existo.” (1988).

Para adentrar nesse processo de evolução dos diferentes saberes para o conhecimento incursiono na seguinte dúvida: Qual a diferença entre informação, saber e conhecimento?

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está sob a primazia da objetividade. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído a partir do que sinto, falo, escrevo, vejo e pratico. Saberes da vida, saberes naturalmente humanos, culturais. Pode, portanto, entrar na ordem do objeto; e tornar-se, então, um produto comunicável, uma informação disponível para outras pessoas, para o mundo.

Já o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. O tema “conhecimento” inclui, mas não está limitado a, descrições, hipóteses, conceitos, teorias, princípios e procedimentos que são úteis ou verdadeiros. Conhecimento está associado com pragmática, isto é, relaciona-se com alguma coisa existente no “mundo real” do qual temos uma experiência direta. A definição clássica de conhecimento, originada em Platão, diz que ele consiste de crença verdadeira e justificada. Aristóteles divide o conhecimento em três áreas: científica, prática e técnica. Além dos conceitos aristotélico e platônico, o conhecimento pode ser classificado em uma série de designações/categorias:

**Conhecimento sensorial:** É o conhecimento comum entre seres humanos e animais. Obtido a partir de nossas experiências sensitivas e fisiológicas (tato, visão, olfato, audição e paladar).

**Conhecimento intuitivo:** Inato ao ser humano, o conhecimento intuitivo diz respeito à subjetividade. Às nossas percepções do mundo exterior e à racionalidade humana.

**Conhecimento intelectual:** Esta categoria é exclusiva ao ser humano; trata-se de um raciocínio mais elaborado do que a mera comunicação entre corpo e ambiente. Aqui já se pressupõe um pensamento, uma lógica.

**Conhecimento vulgar/popular:** Também chamado de Saber Popular. É a forma de conhecimento do tradicional (hereditário), da cultura, do senso comum, sem compromisso com uma apuração ou análise metodológica. Não pressupõe reflexão, é uma forma de apreensão passiva, acrítica e que, além de subjetiva, é superficial.

**Conhecimento científico:** Preza pela apuração e constatação. Busca por leis e sistemas, no intuito de explicar de modo racional aquilo que se está observando. Não se contenta com explicações sem provas concretas; seus alicerces estão na metodologia e na racionalidade. Análises são fundamentais no processo de construção e síntese que o permeia, isso, aliado às suas demais características, faz do conhecimento científico quase uma antítese do popular.

**Conhecimento filosófico:** Mais ligado à construção de ideias e conceitos. Busca as verdades do mundo por meio da indagação e do debate; do filosofar. Portanto, de certo modo assemelha-se ao conhecimento científico - por valer-se de uma metodologia experimental -, mas dele distancia-se por tratar de questões imensuráveis, metafísicas. A partir da razão do homem, o conhecimento filosófico prioriza seu olhar sobre a condição humana.

**Conhecimento teológico:** Conhecimento adquirido a partir da fé teológica é fruto da revelação da divindade. A finalidade do teólogo é provar a existência de Deus e que os textos bíblicos foram escritos mediante inspiração Divina, devendo por isso ser realmente aceitos como verdades absolutas e incontestáveis. A fé pode basear-se em experiências espirituais, históricas, arqueológicas e coletivas que lhe dão sustentação.

Estamos vivendo, ao longo da modernidade, uma verdadeira busca para a afirmação do que o conhecimento apresenta, para a humanidade. Independente do tempo em que foram propostas observou-se um intenso processo de elaboração – reflexão – afirmação – negação – (re) afirmação do conhecimento como construto eminentemente humano. O conhecimento é cheio de sentido, convicção, valor, verdade e constrói a sua episteme, ou seja, a filosofia, a ciência, a teologia, a educação. Num momento seguinte reafirmamos o conhecimento científico. Na ciência moderna pas-

samos a pensar no ser humano, o conhecimento como produção humana. Essa busca aciona os saberes acumulados ao longo da história e constrói o conhecimento.

Para entendermos o conhecimento temos que entender a sua centralidade a partir da autenticidade e da relevância. Nesse caminhar identificamos que não existe conhecimento neutro sendo que todo conhecimento tem implicações as mais diversas. O conhecimento é uma forma de saber, pois “ele” consegue explicar, compreender. Existe outros saberes, os populares, por exemplo, que não são científicos. Esses saberes apresentam uma transitividade para o conhecimento. Os saberes trabalharam com o conceito de experiência no sentido de vivê-las para construir novos saberes e utilidades. O saber nem sempre é consciente, pois não sabe explicar as “coisas”. Por isso podemos ter um saber sem termos procedimentos prévios, tendo passado por experimentos vamos a busca do aprimoramento da experiência e aí produziremos um conhecimento a partir daquele saber ou saberes.

A grande função do conhecimento é explicar e compreender um dado aspecto da realidade. O conhecimento científico é relativo e provisório sendo a dúvida um elemento fundamental, pois “ela” constrói. O conhecimento é uma invenção humana e portanto, é cultura. Nesse sentido é sempre relativo, é limitado, não é absoluto. Por isso cada sujeito, no seu tempo e no seu lugar tem, cada um, diferentes formas de percepção desse conhecimento. O conhecimento tem elementos de poder e tem profundas implicações em nossa vida. Nesses termos nos permite criar e também fazer a crítica pois é objetivo, obtendo uma propriedade que lhe é peculiar.

O conhecimento, também por ser cultura, por apresentar essas propriedades é uma produção social e é transgeracional promovendo rupturas quando esse conhecimento não dá mais conta de alguma explicação ou porque não mais interessa. Nessa trajetória queremos demonstrar esse caminho percorrido pela filosofia positiva dos séculos XVI a XIX – saber-conhecimento-científico-natural-sociedade-educação. Os caminhos iniciais a serem percorridos nesse esforço teórico produzido neste texto abarcam inicialmente autores clássicos desde a consolidação da filosofia como: René Descartes, Immanuel Kant, Francis Bacon, Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Popper, Gaston Bachelard. A partir daí a discussão será ampliada pelo estudo de autores que asseguraram organicidade as teorias e métodos que afirmam o conhecimento. Entre eles destacam-se: Hegel, Hans Gadamer, Merleau-Ponty, Luckacs. E por último, mas não em caráter de conclusão, faremos uma incursão por meio de autores contemporâneos que interpretam o pensamento clássico e propõem novas formulações em sintonia com os desafios da contemporaneidade. Nessa perspectiva bus-

caremos refletir sobre as formulações de Karl Marx, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin.

O bom senso é a coisa melhor dividida no mundo, pois cada um de nós nos julgamos bem dotado dele. O poder de bem aquilatar e diferenciar o verdadeiro do falso, o chamado bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens e assim, que multiplicidade de nossas opiniões não deriva do fato de uns serem mais razoáveis do que outros, porém somente do fato de encaminharmos nosso pensamento por diversos caminhos e não levarmos em conta as mesmas coisas. Para Descartes não era suficiente termos um espírito bom, o essencial é aplicá-lo bem. Por tudo isso a razão ou o senso é a única coisa que nos confere a qualidade de homens e nos diferencia dos animais. Os homens devem desenvolver um método para orientar a sua razão a seu modo e por meio dela alcançar um conhecimento claro e certo de tudo quanto é útil à vida.

Descartes (1988) é considerado o primeiro filósofo moderno. A sua contribuição à *epistemologia* é essencial, assim como às *ciências naturais* por ter estabelecido um método que ajudou no seu desenvolvimento. Descartes criou, em suas obras *Discurso sobre o método* e *Meditações*, a primeira escrita em *francês*, a segunda escrita em *latim*, língua tradicionalmente utilizada nos textos eruditos de sua época – as bases da ciência contemporânea. Para ele o *método cartesiano* consiste no *Ceticismo Metodológico* – que nada tem a ver com a atitude *cética*: duvida-se de cada ideia que não seja clara e distinta.

Ao contrário dos gregos antigos e dos escolásticos, que acreditavam que as coisas existem simplesmente porque *precisam* existir, ou porque assim deve ser. Descartes instituiu a dúvida: só se pode dizer que existe aquilo que puder ser provado, sendo o ato de duvidar indubitável. Baseado nisso, Descartes busca provar a existência do próprio eu (que duvida, portanto, é sujeito de algo – *ego cogito ergo sum* – eu que penso, logo existo) e de Deus.

Também consiste o método de quatro regras básicas:

- **Verificar** se existem evidências reais e indubitáveis acerca do fenômeno ou coisa estudada;
- **Analisar**, ou seja, dividir ao máximo as coisas, em suas unidades mais simples e estudar essas coisas mais simples;
- **Sintetizar**, ou seja, agrupar novamente as unidades estudadas em um todo verdadeiro;
- **Enumerar** todas as conclusões e princípios utilizados, a fim de manter a ordem do pensamento.

Em relação à *Ciência*, Descartes desenvolveu uma filosofia que influenciou muitos, até ser superada pela metodologia de Newton. Ele sustentava, por exemplo, que o universo era pleno e não poderia haver vácuo. Acreditava que a matéria não possuía qualidades secundárias inerentes, mas apenas qualidades primárias de extensão e movimento. Ele dividia a realidade em *res cogitans* (consciência, *mente*) e *res extensa* (matéria). Acreditava também que Deus criou o universo como um perfeito mecanismo de moção vertical e que funcionava deterministicamente sem intervenção desde então. *Matemáticos* consideravam Descartes muito importante por sua descoberta da *geometria analítica* considerando que até Descartes, a *geometria* e a álgebra apareciam como ramos completamente separados da *Matemática*.

Descartes mostrou como traduzir problemas de geometria para a álgebra, abordando esses problemas por meio de um sistema de coordenadas. A teoria de Descartes forneceu a base para o *Cálculo* de *Newton* e *Leibniz*, e então, para muito da *matemática moderna*. Isso parece ainda mais incrível tendo em mente que esse trabalho foi intencionado apenas como um exemplo no seu *Discurso Sobre o Método* (1684).

Nessa caminhada para entendemos a construção do conhecimento no seio da humanidade precisamos compreender como se deu o Iluminismo. Para Kant é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é o grande responsável. Considerando que a menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outros. Essa menoridade também está ligada a falta de decisão e de coragem em necessitar de guia. No Iluminismo a palavra de ordem era ter a coragem de se servir do seu próprio entendimento. O ato de pensar deve ser próprio e não precisamos “pagar” ou “esperar” que outros pensem por nós. É difícil cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou mau uso dos seus dons naturais são os ferros de uma menoridade perpétua. É difícil, nessas condições, empreender um movimento de pensar livremente.

Mesmo assim sempre haverá quem pense por si mesmo apesar dos que semeiam preconceitos. Um público só muito lentamente consegue chegar à ilustração. Por meio de uma revolução talvez se possa levar a mudanças, mas nunca a uma verdadeira mudança na forma de pensar. É preciso chamar as ações de liberdade para fazer o uso público da razão por todos. É preciso racionar quanto se queira e sobre o que quiser. Existem várias restrições a liberdade, mas o uso público da própria razão deve ser sempre livre. Infelizmente, em algumas situações não é permitido racionar e sim obedecer. O cidadão não pode recusar-se a fazer algo que lhe

é exigido, mas esse cidadão pode apresentar as suas ideias e impressões sobre algo que está sendo dito ou exigido, podendo inclusive contestar a ordem. Vivemos hoje, na educação, com muita intensidade essa crise, pois as políticas públicas de educação estão voltadas, com raras exceções, para a meritocracia e não para o conhecimento livre e desimpedido.

O uso público da razão goza de uma liberdade ilimitada de se servir de sua própria razão e de falar em seu próprio nome. Do mesmo modo que não se deve subjugar uma pessoa a outra não se pode colocar uma época subjugando a outra. Para Kant não se vivia numa época esclarecida, mas sim no Iluminismo, pois dizia, “falta ainda muito para que os homens tomados em conjunto possam vir se servirem com segurança do seu próprio entendimento, sem o controle ou orientação de outros”. Naquele momento se colocava que existiam alguns indícios de abertura para se atuar livremente com a diminuição dos obstáculos à Ilustração geral. Este período ou época da humanidade era considerada a época do Iluminismo.

Para o alcance dessa liberdade era preciso deixar de prescrever aos homens matérias ligadas à religião, mas deixar-lhes a plena liberdade para as suas escolhas, libertando o gênero humano da menoridade e concedendo a cada qual a liberdade de se servir da própria razão em tudo o que é assunto da consciência. A partir daí, livres, os homens vão se libertando pouco a pouco da brutalidade.

O ponto central do Iluminismo foi à saída do homem da sua menoridade culpada, sobretudo das coisas ligadas à religião, porque em relação às artes e às ciências os governantes não têm interesse em exercer o controle nessa época; por outro lado a tutela religiosa além de ser mais prejudicial, é também a mais desonrosa de todas. A tendência e a vocação é para o pensamento livre.

O homem, ministro e intérprete da natureza é sujeito, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente sobre a ordem da natureza. Para Francis Bacon (1561-1626) “nem a mão nua nem o intelecto, por si mesmos, podem alcançar muita coisa”. Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada vai frustrar o seu efeito. Para que se tenha conhecimento as criações da mente e das mãos parecem numerosas quando vistas nos livros. Podemos dizer que os fatos se contrapõem aos axiomas. Para Bacon (1988) a natureza supera em muito, em complexidade, os sentidos e o intelecto. Tal como as ciências de que ora dispomos são inúteis para a invenção de novas obras, do mesmo modo, a nossa lógica atual é inútil para o avanço das ciências. Existe uma significativa mudança de paradigma.

A lógica, nessa perspectiva em que é usada vale muito mais para perpetuar erros, pois se funda em noções vulgares, do que para explicar e indagar sobre as verdades. O silogismo consta de proposições, as proposições de palavras, as palavras são os signos das noções. Se as noções são confusas abstraídas das coisas, nada do que depender delas vai ter solidez. Por isso a solução está alicerçada na indução. Por isso que todas as compreensões têm sido obtidas por meio de procedimentos indevidos.

Constatamos que Bacon (Idem) já coloca a necessidade de se ter um método para se trabalhar o conhecimento sobre as coisas. Tanto os axiomas como a indução não têm dado muita convicção aos fatos. Os descobrimentos vinham sendo feitos apoiados em noções vulgares. Para que se penetre nos estratos mais profundos e distantes da natureza, é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e seguro, e que se trabalhe o intelecto de forma mais segura. O intelecto precisa de um método de trabalho para trazer mais segurança ao que está sendo pensado e pesquisado sobre algo ou sobre um fato.

Nas ciências que se fundam nas opiniões e nas convenções é bom o uso das antecipações e da dialética, já que se trata de submeter o assentimento e não as coisas. Segundo Bacon não é tarefa fácil explicar algo porque as coisas novas são sempre compreendidas por analogia com as antigas. Por isso que alguns afirmam que nada pode ser conhecido, mas para “ele” não se pode conhecer muito acerca da natureza com os procedimentos ora em uso. É preciso mudar os procedimentos. Nesse sentido são quatro os ídolos que bloqueiam a mente humana. Os ídolos da tribo que estão fundados na própria natureza humana.

O intelecto humano é semelhante a um espelho que reflete desigualmente os raios das coisas e dessa forma, as distorce e corrompe. Os ídolos da caverna são os homens enquanto indivíduos com a sua natureza própria e singular de cada um, buscando em seus pequenos mundos e não no universal. Já os ídolos de foro representam a associação recíproca dos indivíduos do gênero humano entre si gerando o comércio entre eles. Já as diversas doutrinas filosóficas, as teorias, formam os ídolos do teatro. O intelecto humano, mercê de suas peculiares propriedades, facilmente em maior ordem e regularidade nas coisas que de fato nelas se encontram. Como na natureza existem muitas coisas singulares e cheias de disparidades, aquele imagina paralelismos, correspondências e relações que não existem. Ainda de acordo com Bacon (1988) é preciso explicar a ordem de funcionamento das coisas. As coisas precisam ser entendidas de forma clara.

Por isso o intelecto humano, quando assente em uma convicção tudo arrasta para seu apoio e acordo. Os homens se apegam às ciências e a determinados assuntos, ou por se acreditarem seus autores ou descobridores ou por terem se empenhado. Alguns são mais capazes e aptos para notar as diferenças das coisas, outros para as suas semelhanças. É desse modo que se estabelecem as preferências pela Antiguidade ou pelas coisas novas. A verdade, contudo, não deve ser buscada na boa fortuna de uma época, que é inconstante, mas a luz da natureza e da experiência, que é eterna.

Também se deve acautelar o intelecto contra a intemperança dos sistemas filosóficos no livrar ou coibir o assentimento, porque tal intemperança concorre para firmar os ídolos, e, de certo modo, os faz perpétuos, sem possibilidades de remoção. Temos aí um duplo excesso: sendo o primeiro o dos que se pronunciam apressadamente, convertendo a ciência em uma doutrina positiva e doutoral e o outro é o dos que tornaram a investigação vaga e sem termo.

Quando o espírito humano se desespera da busca da verdade, o seu interesse por todas as coisas se torna débil daí resultando que passam a preferir as disputas e os discursos amenos, distantes da realidade, em vez de se comprometerem com o rigor da investigação. Bacon propõe o verdadeiro método de interpretação da natureza distante da expiação e purgação da mente. A melhor demonstração é de longe, a experiência, desde que se atenha rigorosamente ao experimento. É necessário ampliar a investigação até as coisas mais gerais. Em qualquer espécie de experiência, deve-se primeiro descobrir as causas e os axiomas verdadeiros.

No tempo como no espaço há regiões ermas e solidões. Podemos levar em conta três períodos na evolução do saber: um dos gregos, outro, o dos romanos e por último o dos povos ocidentais da Europa. A Idade Média, em relação à riqueza e fecundidade das ciências, foi uma infeliz época, pois atravancou o conhecimento. Três foram os seus lapsos mais significativos: um primeiro diz respeito ao curto período de tempo; o segundo foi que a filosofia natural ocupou parte insignificante da atividade humana e o terceiro lapso foi o cultivo da teologia. A filosofia natural servia a alguns de passagem e de ponte para outras disciplinas.

A verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos inventos e recursos. A partir dos sentidos e da experiência bem fundada é possível notar um método de descoberta muito simples e sem artifícios e que seja o mais familiar a todos. Tudo isso se resume de forma simples a quem se preste a reunir e consultar o que os outros disseram antes. A seguir, acrescentar as próprias reflexões e avançar no esforço de ex-



pandir as ideias. Um método bem estabelecido é o guia para a experiência certa conduzindo para a abertura dos axiomas.

Esse é o modo de operar com a razão. É preciso explicar a ordem de funcionamento das coisas. Isso era vital para Francis Bacon. A ciência avança a partir de rupturas no próprio conhecimento científico. O modo de operarmos com a razão é a possibilidade de trabalharmos com o método e aí surge o conhecimento e não mais um saber. De acordo com Francis Bacon devemos pensar o método como caminho para a construção do conhecimento científico. Nesse sentido podemos afirmar que precisamos saber racionalmente pelo crivo da razão e do método. Assim sendo o conhecimento é uma forma de saber objetivo-característica do conhecimento- ele é relativo, é transitório. Por meio do método é possível operar o conhecimento como modo de saber, de existência. Esse tem sido um desafio ao longo da existência humana que é analisar o que é conhecimento.

Caminhando nessa trajetória de evolução, Auguste Comte (1798-1857) opera uma ruptura de compreender a natureza para entender a sociedade. O conhecimento é uma produção singular do indivíduo e às vezes não se consegue capturar algumas facetas da realidade. O conhecimento é gerado a partir de um método enquanto um caminho para se chegar ao conhecimento científico, sendo o mesmo construído pela via da razão. Nessa perspectiva a natureza é o grande livro da vida. Ao idealismo da primeira metade do século XIX se segue o positivismo que se espalha em todo o mundo. Isso ocorre durante a segunda metade desse mesmo século. O positivismo vem a representar uma reação contra o formalismo, contra as coisas a priori exigindo maior respeito para a experiência e os dados positivos.

A diferença fundamental entre idealismo e positivismo é que o primeiro procura uma interpretação, uma unificação da experiência mediante a razão e o segundo quer limitar-se à experiência imediata, pura e sensível, como já fizera o empirismo. Daí a sua pobreza filosófica, mas também o seu maior valor como descrição e análise objetiva da experiência – através da história e da ciência – com respeito ao idealismo, que alterava a experiência, a ciência e a história. Dada essa objetividade da ciência e da história do pensamento positivista, compreende-se porque elas são fecundas no campo prático, técnico. O positivismo, além de ser uma reação contra o idealismo é ainda devido ao grande progresso das ciências naturais, particularmente das biológicas e fisiológicas do século XIX.

Tenta-se aplicar os princípios e os métodos daquelas ciências à filosofia como resolvedoras do problema do mundo e da vida, com a esperança de conseguir os mesmos fecundos resultados. Sendo grandemente valorizado o mercado econômico é natural que se procurasse uma base

filosófica positiva, materialista, naturalista, que desse suporte as ideologias econômico-sociais.

O positivismo admite como fonte de conhecimento e critério de verdade, a experiência, os fatos positivos. Nesse aspecto a filosofia é reduzida à metodologia e a sistematização das ciências. Na democracia moderna como concepção política, em que a soberania é atribuída ao povo, à massa – a vontade popular se manifesta através do número, da quantidade, da enumeração material dos votos, o tão falado sufrágio universal. O liberalismo, que sustenta a liberdade completa do indivíduo, sustenta também a livre concorrência econômica através da lida mecânica, do conflito material das forças econômicas. Para o socialismo, enfim, o centro da vida humana está na atividade econômica, produtora de bens materiais, e a história da humanidade é acionada por interesses materiais, utilitários, econômicos (materialismo histórico) e não por interesses espirituais, morais e religiosos.

O positivismo do século XIX pode semelhar ao empirismo, ao senso dos séculos XVII e XVIII, também pelo país clássico de sua iniciação (a Inglaterra) e porquanto reduz, substancialmente o conhecimento humano ao conhecimento sensível, a metafísica à ciência, o espírito à natureza, com as relativas consequências práticas, diferenciando-se desses sistemas por um elemento característico que é o conceito de vir a ser, de evolução, considerada como lei fundamental dos fenômenos empíricos, isto é, de todos os fatos humanos e naturais. O Idealismo concebia o vir a ser pela razão e pelo teológico enquanto que o positivismo o concebe como evolução, causas. Daí acreditar o positivismo no progresso quer nos meios quer no fim, para o bem-estar material. Para Comte “as ideias conduzem e transformam o mundo” e é a evolução da inteligência humana que comanda o desenrolar da história. As ciências, no decurso da história, não se tornaram “positivas” ao mesmo tempo, mas numa certa ordem de sucessão que corresponde à célebre classificação: matemáticas, astronomia, física, química, biologia, sociologia.

O princípio para todas as ciências é o mesmo - do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto e de uma proximidade crescente em relação ao homem. Esta ordem corresponde à ordem histórica da aparição das ciências positivas. O próprio Comte (2013) acredita coarçar o edifício científico criando a sociologia. As ciências mais complexas dependem das mais abstratas. Os seres vivos estão submetidos não só as leis particulares da vida, como também às leis mais gerais, físicas e químicas de todos os corpos.

Para Comte cada etapa da classificação introduz um campo novo, irreduzível aos precedentes. A última das ciências que Comte chamara primeiramente física social, e para a qual depois lhe deu o nome de Sociolo-

gia reveste-se de importância capital. Ao criar a Sociologia, a sexta ciência fundamental, a mais concreta e complexa, cujo objeto é a humanidade, encerra as conquistas do espírito positivo.

O objeto próprio da sociologia é a humanidade e é necessário compreender que a humanidade não se reduz a uma espécie biológica: há na humanidade uma dimensão histórica – o homem é um animal que tem uma história. Ele cria línguas, instrumentos que transmitem este patrimônio pela palavra, e, nos últimos milênios, pela escrita às gerações seguintes que, por sua vez, exercem suas faculdades de invenção.

A sociedade positiva terá exatamente como a sociedade crista da Idade Média, seu poder temporal (os industriais e banqueiros) e seu poder espiritual (os sábios, os sociólogos e o papa positivista, o próprio Comte). A sociologia, cuja aparição dependeu de todas as outras ciências tornadas positivas, transformar-se-á na política que guiará as outras ciências, regenerando, assim, todos os elementos que concorreram para sua própria formação. Para Comte a sociologia regerá todas as ciências, proibindo as pesquisas inúteis. De toda essa análise podemos deduzir que a religião positiva substituiu o Deus das religiões reveladas pela própria humanidade e esse Deus para Comte, era ele mesmo.

Estamos diante de uma força avassaladora para explicar outro caminho- o da razão social já que se analisava a humanidade. Émile Durkheim (1999) critica Kant e o próprio Comte por não explicarem a sociologia pela razão social. A sociologia por ser ciência precisava de um objeto de estudo, de procedimentos. Esse objeto de estudo é o grupo social, um grupo de fatos que nos possibilitará realizar análises sociais desse complexo chamado humanidade. Durkheim afirmou que o ponto de partida é a afirmação de que “os fatos sociais devem ser tratados como coisas”.

Nesse sentido apresentou a definição do que é normal e patológico aplicado a cada sociedade. O normal seria aquilo que é ao mesmo tempo obrigatório para o indivíduo e superior a ele, o que significa que a sociedade e a consciência coletiva são entidades morais antes mesmo de terem uma existência tangível. Essa preponderância da sociedade sobre o indivíduo deve permitir a realização desses, desde que consiga integrar-se a essa estrutura. Para que reine certo consenso nessa sociedade, deve-se favorecer o aparecimento de uma solidariedade entre seus membros. Por isso que a norma moral tende a tornar-se norma jurídica, pois numa sociedade moderna é preciso definir regras de cooperação e troca de serviços. A sociologia se fortaleceu graças a esse sociólogo francês (COMTE, 1858-1917).

Importante contribuição de Durkheim foram as Regras do Método Sociológico (1895) quando nos oferece as generalidades:

- a) Devemos afastar sistematicamente todas as ideias pré-concebidas ao se estudar um fato social;
- b) Nunca devemos limitar nosso universo de pesquisa a grupos de fenômenos previamente definidos e com características exteriores comuns;
- c) Os fatos sociais devem ser explorados de acordo com os seus aspectos gerais e comuns, evitando suas manifestações individuais;
- d) Para explicar um fenômeno social devemos separar dos estudos: o da sua causa e o da sua função;
- e) a pesquisa da causa que determina o fato social deve ser feita entre os fatos sociais anteriores e nunca entre os estados de consciência individual;
- f) devemos buscar a origem primeira de todo processo social de alguma importância na constituição do meio social interno;
- g) Um fato social complexo deve ser explicado seguindo o seu desenvolvimento integral através de todas as espécies sociais.

Diante de todas essas assertivas podemos dizer que os fenômenos sociais refletem a estrutura do grupo social que os produz. O fato social existe independente dos indivíduos e tem objetividade e generalidade. Durkheim afirma que o social não pertence a nenhum indivíduo, mas ao grupo que sofre pressões e sanções sendo obrigado a aceitá-lo. O social é modelado pela consciência coletiva, que é uma realidade social resultante do contato social. O indivíduo é socializado porque, embora tenha sua individualidade profissional, depende dos demais e, por conseguinte, da sociedade resultante dessa união.

Sem querer confundir a Sociologia com a Psicologia ele investiga as analogias entre as leis sociológicas e as leis psicológicas. A vida coletiva, social, tal qual a vida mental é feita de representações individuais. Essas representações individuais podem ser comparadas com as representações sociais. As representações independem do indivíduo e fazem parte da consciência coletiva. Essa consciência transcende a consciência individual, pela sua superioridade e pela pressão que exerce sobre ela. A consciência coletiva decorre do concurso de vários indivíduos que contribuem cada um, com uma pequena parcela para o todo. Na sociedade o todo não é idêntico à soma das partes, mas sim distinto dessas.

O grupo pensa, sente e age de modo muito distinto do que fariam seus membros isolados. Émile Durkheim (1999) além de ser um dos fundadores da sociologia moderna, é também considerado o pai da sociologia da educação. A educação, para ele, é uma socialização da jovem geração

pela geração adulta, e, a construção do ser social feita em boa parte pela educação, é a absorção do indivíduo de uma série de normas e princípios que determinam o comportamento do indivíduo na sociedade. Para ele não havia uma educação ideal - em uma sociedade poderiam existir vários tipos, de acordo com a classe social, religião, região, mercado de trabalho. Cada sistema social define o seu tipo de educação para formar o “homem ideal”.

A educação para Durkheim era considerada um fato social pelo qual o indivíduo era coagido a fim de integrar-se ao sistema social da sociedade em que vive e seus conteúdos são independentes da vontade do indivíduo. O indivíduo só pode agir na medida em que aprender a conhecer o contexto em que está inserido, a saber, quais são suas origens e as condições de que depende e não poderá sabê-la sem ir à escola, começando por observar a matéria bruta que está lá representada. A ação educativa formaria seres que tomariam parte no espaço público de suas sociedades e não restringindo apenas o seu desenvolvimento individual. O professor tem naturalmente reconhecida a autoridade necessária para influenciar o aluno devido à superioridade de conhecimento acadêmico e empírico, os quais proporcionam eficiência no seu trabalho.

O professor precisa acreditar no valor que tem o seu ministério, pois ele não está somente capacitando para o futuro profissional, mas, principalmente, para a formação deste ser social que agirá segundo a moral que rege a sociedade que vive. Cada sociedade tem um ideal para sua educação e o seu sucesso está intrínseco ao trabalho exercido pelos educadores, sejam eles pais ou mestres.

O conhecimento é algo que se busca no sentido de compreender e explicar as coisas da natureza, enquanto transposição dos saberes da vida, onde predomina a presença da consciência. Todo ser vivo pode saber, mas pode não ter a Razão. Nós humanos temos, para além da consciência da existência de si e do mundo, temos a Razão. Para Descartes a Ciência irá ajudar a encontrar o conhecimento no grande livro da vida. Essa busca do conhecimento necessita de regras, de método de busca e de conquista desse conhecimento. Da Razão originou-se o racionalismo e o Iluminismo, sendo a Razão o componente da consciência que ordena que classifica. Para ordenar e classificar precisamos da razão, pois sem ela nós não perguntamos. Para Hegel o conhecimento é uma forma de consciência profunda. O conhecimento é aproximado, objetivo, precário.

A Razão por sua vez pode ser filosófica trabalhando a lógica, a argumentação e a afirmação versus negação. Também pode ser teológica no sentido de apresentar convicções argumentativas. No caso da razão cientí-

fica estará baseada em experimentação e explicação. As primeiras ciências foram às exatas, gerando o positivismo e o empirismo. Para o conhecimento positivista/empirista o conhecimento é objetivo, explica a coisa em si, enquanto que para a fenomenologia/hermenêutica aparece o conceito de subjetividade para chegar à objetividade, gerando a coisa para si. Quando a subjetividade atinge a objetividade o Eu objetivo passa pela Razão metódica.

Em seu livro *A Formação do Espírito Científico* Gaston Bachelard (1884-1962) ele escreve sobre o desenvolvimento histórico e psicológico do pensamento científico. Partindo de uma grande quantidade de textos dos séculos XVII e XVIII, Bachelard (1996) faz uma verdadeira autópsia naquilo que ele determina “espírito pré-científico”, incluindo aí os vícios epistemológicos de alquimistas, físicos, filósofos e naturalistas.

Desde a valorização subjetiva do objeto de estudo até a generalização gratuita e absurda, o autor faz uma lista dos principais obstáculos ao conhecimento científico, analisando cada um em profundidade. No final, concluímos com o autor que o Conhecimento Científico só emerge das mentes e nas sociedades quando finalmente conseguimos abrir mão das imagens primeiras, das impressões iniciais que temos de um fenômeno, e passamos a um caminho de abstração crescente, distante do dado claro e aparentemente explícito.

A proposta de Bachelard (1996) nessa obra citada é mostrar o grandioso destino do pensamento científico abstrato, para isso tem-se que provar que pensamentos abstratos não é sinônimo de má consciência científica, como parece sugerir a acusação habitual, será preciso provar que a abstração desobstrui o espírito, que ela o torna mais leve, mais dinâmico. As diferentes etapas históricas do pensamento científico estão divididas em três períodos: o estado pré-científico, o estado científico e o novo espírito científico.

A tarefa da filosofia científica é muito nítida. Psicanalizar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue, volta o espírito do real para o espiritual, do natural para o humano, da representação para a abstração. Sua obra (*A Formação do Espírito Científico*) nos traz a noção do obstáculo epistemológico. A noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação. Nesse sentido o primeiro obstáculo é a experiência primeira, pois a mesma não oferece uma base segura. O caminho é buscar a objetividade científica.

Para Hegel (1770-1830) Consciência é precisamente consciência de si, seu saber do outro sendo um saber de si. A palavra Consciência denota

Conhecimento, percepção e muito fortemente saber. Nesse sentido Consciência seria então o saber de si para si própria. Isso significa que a Consciência é ao mesmo tempo seu saber e seu objeto, ou seja, ela é o âmbito total da sua própria verdade. Compreendida em si mesma, a Consciência é o próprio processo de seu autoconhecimento, seu ser é a sua principal função que é O Conhecer. Temos então a característica da Consciência para Hegel que é a descrição do processo de autoconhecimento da Consciência no aspecto de sua necessidade. Diante dessas considerações vamos identificar que Hegel coloca que o Conhecimento só pode ser conhecimento da verdade. Esse movimento, essa ação em busca da verdade é o movimento de construção da ciência. Para Hegel (1807/1999) a verdade existe para nós em forma de Ciência e por isso somente o absoluto é verdadeiro.

Por absoluto pode-se entender *“algo não dependente de incondicionado a, não relativo à ou limitado a qualquer coisa, autônomo, perfeito, completo”*. O verdadeiro é a própria Consciência. A consciência possui dois momentos sendo o primeiro o momento do saber, que é o modo como ela existe para si, e o segundo que é o momento da verdade, que é o modo como à consciência é em si. Para Hegel o saber é um conceito e a verdade é o objeto.

Daí deduzirmos que a Ciência é o saber da verdade e para chegarmos a “verdade” precisamos percorrer o caminho da dúvida. Por isso que Kant e Hegel são os representantes do idealismo - a sociedade a partir das ideias. A verdade existe na forma de ciência. Hegel apresentava a defesa da razão como o primado da construção do conhecimento. O sujeito, o objeto, a necessidade de conhecer (a natureza, o ser, o imaginário) e o próprio conhecimento como resultado do conhecer. Reconhecimento de que existe além do “objeto”, do “sujeito”, “sujeito sobre o objeto” e do “conhecimento”, existe a Linguagem. A linguagem aí como o quinto componente.

A Linguagem registra o conhecimento e as dimensões de construção do processo de conhecimento que é a Percepção e a Representação. O exame do saber, sendo feito pelo próprio saber, é o caminho de construção da ciência como a forma do saber de si da Consciência, o que já é a própria ciência se realizando. O término dessa ciência que Hegel chama fenomenologia, já que é uma ciência do fenômeno, daquilo que à Consciência aparece, somente ela própria, se dará no momento da correspondência entre seu saber e seu saber do saber, entre si mesma e o saber de si. Seu Conhecimento abarca o âmbito total de sua verdade.

Karl Popper (1994) esboçou a teoria, cujo fundamento era a ideia do racionalismo crítico, que em sua essência, era uma crítica ao método indutivo e à ciência. Popper achava que, as teorias científicas eram pas-

síveis de erros e críticas não havendo assim uma teoria da ciência que fosse eterna e imutável. Segundo ele, o que deveria ser feito era a comprovação da falseabilidade das teorias científicas para a elaboração de outras que poderiam resolver as questões propostas pela ciência. Para ele existia a necessidade da ciência empírica ter um objetivo e esse objetivo é encontrar explicações satisfatórias para quaisquer coisas que careçam de explicação. Uma explicação científica é uma explicação do conhecido através do desconhecido.

Segundo Popper todo o conhecimento é falível e corrigível, virtualmente provisório. O conhecimento científico é criado, construído e não descoberto em conjuntos de dados empíricos. A refutabilidade demarca a ciência da não-ciência e a atitude de colocar sob crítica toda e qualquer teoria permite o aprimoramento do conhecimento científico. A teoria do conhecimento, dos Três Mundos e o problema cérebro-mente são discutidos. Ele negava o caráter cumulativo do conhecimento científico e argumentava que não era possível saber se uma teoria estava mais próxima da verdade do que outra. Com essa análise ele propôs uma mudança de visão, alegando que seria muito mais acertado tentar falsear a teoria do que verificar sua legitimidade.

Por isso ele acreditava que toda hipótese deveria passar por severos testes de verificação de seus enunciados, se a hipótese resistisse a uma tentativa de demonstrar que ela era falsa ganhava o status de teoria. A teoria então era considerada como a mais aceita para explicar determinado evento ou fenômeno e continuava válida até que uma nova teoria fosse proposta. Definiu-se então o conceito de força de uma teoria. Quanto mais ela resistisse ao processo de falseamento, mais forte ela se tornava.

Em resumo, o racionalismo crítico de Popper (1994) nega que o conhecimento científico tenha caráter cumulativo; alega que não é possível saber se uma teoria está mais próxima da verdade do que outra e estabelece que toda teoria tem caráter provisório e que deve ser substituída quando uma de suas previsões for falseada. Nessa trajetória que estamos traçando a partir dos Saberes da Vida e a Construção do Conhecimento, vamos agora reconhecer que Gadamer (1900-2002), filósofo alemão, é considerado um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica (interpretação de textos escritos, formas verbais e não verbais).

Em suas análises ele introduz a categoria Sentido como a categoria Hermenêutica/Fenomenológica. Para ele o Método é o principal elemento da construção do Conhecimento. Nesse sentido a Linguagem não se reduz a língua, tendo o texto também como um importante elemento de análise.



se científica. Assim considerando vamos identificar que o fenômeno é o objeto de estudo – Consciência da coisa em si e para si. A verdade para Gadamer (2012) é um conceito abstrato, ideias pensadas, pois quanto mais a gente conhece, mais rico potencial possível se abre de possibilidades de explicar o real. Existe uma relação do O Eu, O Em Si, O Eu do Outro, O Conhecimento de Si. O Outro é o em si e o Em Si da Linguagem. Nesse sentido o conceito representa o Em Si de alguma coisa.

A subjetivação da Objetivação é a Objetivação da Subjetivação que vai formar os conceitos, as assertivas objetivadas. Vem daí a noção de verdade e do conhecimento na formação do conceito. O Conhecimento e a Linguagem não é uma produção individual, é uma produção coletiva. Podemos afirmar diante dessas considerações e segundo Gadamer, que não há Conhecimento sem subjetividade. Nessa perspectiva a hermenêutica é a experiência, sujeito e relação com o mundo e a linguagem. Um Conhecimento Hermenêutico leva a compreensão do sujeito no mundo mediado pela Linguagem no acontecer da experiência.

Uma análise pelo método hermenêutico se realiza a partir de três tipos de sujeitos da pesquisa:

- a) Se coloca na reserva - não joga o jogo, não participa;
- b) Conhece as regras, mas é indiferente, não está nem aí para o jogo não ficando nem na reserva;
- c) Tem a compreensão do jogo, mas desvirtua a regra do jogo, jogando diferente.

Para realizar essa análise buscamos apoio na Linguagem entendendo que a mesma pode ter diferentes estruturas. A questão do significado e do sentido é produzido a partir da sua linguagem que o sujeito aciona. É a compreensão que se faz das coisas e o entendimento que se tem. O Conhecimento Hermenêutico, para Gadamer (2012), é um conhecimento compreensivo. A coisa em si é incognoscível, pois o que se diz sobre a coisa é o que se diz sobre a coisa.

Esse desconhecimento é o limite do Método, mas não da Ciência. Gadamer propõe a transformação do próprio sujeito que faz leituras de mundo. Essa é uma das grandes contribuições da Hermenêutica para a produção do Conhecimento em especial, pois ajuda a compreender e explicar as “coisas”. O mundo não é dito, o mundo já está na Linguagem e Sentido e Significado estão dentro da Linguagem, se fazem presentes dentro das coisas que estão sendo ditas.

Para Eu conhecer o Mundo preciso de Conhecimento e para isso acionamos a Linguagem e a Verdade que está na forma de expressar esse

mundo, quando se corresponde ao que é e ao modo como se diz as coisas. Para Gadamer (2012) a Verdade é uma construção que está na própria Linguagem (sentidos e significados). Para ele a Verdade está no que se diz (linguagem). Nesse sentido o dizer é uma forma de pensar, é uma unidade entre pensamento e linguagem. É nesse sentido, também, que a Hermenêutica apresenta a sua contribuição no campo da Linguagem, daí não podemos conhecer sem a Linguagem.

Quando escreveu a Verdade e Método teve seu trabalho recebido como uma contraposição às ciências do espírito, pois interpretaram mal a palavra compreender como método. Ele tinha compreendido que a tradição não podia mais se apoiar, num sentido filosófico relevante, nas interpretações metafísicas da razão. A partir dessa constatação Gadamer introduziu a perspectiva Hermenêutica. Assim, ele se volta para o trabalho de encontrar o caminho para a consciência histórica, numa apropriação da tradição que preserva para esta a força do compromisso.

Afirma, nessa caminhada teórica, que a razão deve ser recuperada na historicidade do sentido, e essa tarefa se constitui na auto-compreensão que o ser humano alcança como participante e intérprete da tradição histórica. Se nós formos limitar a indicação dos motivos determinantes que estão presentes num tal estilo de pensamento, poderíamos encontrar as seguintes etapas: o diálogo e a dialética em Platão, a hermenêutica e o diálogo, a arte como paradigma da experiência hermenêutica, o estabelecimento das tarefas de uma hermenêutica filosófica e a universalidade da experiência hermenêutica e, por fim, a aplicação como momento do compreender, a hermenêutica como filosofia prática.

Portanto, Verdade e Método fala-nos de um acontecer da verdade no qual já embarcamos através da tradição. Gadamer (2012) vê a possibilidade de explicitar fenomenologicamente esse acontecer em três esferas da tradição: o acontecer na obra de arte, o acontecer na história e o acontecer na linguagem. A hermenêutica que cuida dessa verdade não se submete a regras metódicas das ciências humanas, por isso ela é chamada de hermenêutica filosófica.

Gadamer reconhece algumas características bastante significativas na hermenêutica quando afirma que ela é capaz de descrever as estruturas da reconstituição da comunicação perturbada; que ela está necessariamente referida à práxis; que ela destrói a autossuficiência das ciências do espírito assim como em geral elas se apresentam; reafirma a sua importância para as ciências sociais na medida em que demonstra que o domínio objetivo delas está pré-estruturado pela tradição e que elas mesmas, bem como o sujeito que compreende, têm seu lugar histórico determinado; que a

consciência hermenêutica atinge, fere e revela os limites da autossuficiência das ciências naturais, ainda que não possa questionar a metodologia que elas fazem uso; finalmente, hoje uma esfera de interpretação alcançou atualidade social e exige, como nenhuma outra, a consciência hermenêutica, a saber, a tradução de informações científicas relevantes para a linguagem do mundo da vida social.

Gadamer nos legou, com sua hermenêutica filosófica, uma lição nova e definitiva quando afirmou que uma coisa é estabelecer uma práxis de interpretação opaca como princípio, e outra coisa bem diferente é inserir a interpretação num contexto – ou de caráter existencial, ou com as características do acontecer da tradição na história do ser - em que interpretar permite ser compreendido progressivamente como uma autocompreensão de quem interpreta. A hermenêutica nos ensina que o ser não pode ser compreendido em sua totalidade. O ser que pode ser compreendido é Linguagem.

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) em sua Fenomenologia da Percepção transporta-nos para uma paisagem do pensamento na qual a experiência humana adquire um estatuto ontológico. Para início de entendimento fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas resumem-se em defini-las. Essas definições buscam responder as essências da percepção, da consciência.

A fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências da existência e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade. É uma ambição de uma filosofia que seja uma ciência exata, mas é também um relato de espaço, do tempo, do mundo vividos. É uma tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer.

Segundo Ponty (2006) tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência de mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele.

A Fenomenologia da Percepção tem por objetivo resgatar nossa experiência do mundo que, desconsiderado por algumas filosofias, especial-

mente pelo cartesianismo, adquire a dignidade de um problema filosófico. Ela se deixa praticar e reconhecer como a maneira ou como o estilo, ela existe como movimento. Não se apreende nada como existente se primeiramente eu não me experimentar existente no ato de apreendê-la. O mundo está ali, antes de qualquer análise que eu possa fazer. Por isso o real deve ser descrito.

O homem está no mundo e o mundo é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções. A percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O cogito é o pensamento de fato e ser no mundo. O verdadeiro cogito reconhece meu próprio pensamento como um fato e me revela como ser no mundo. As essências trazem consigo todas as relações vivas da experiência. O mundo é o que eu vivo, não o que eu penso e esse mundo é inesgotável, mas comunico-me com ele. O pensador pensa sempre a partir daquilo que ele é.

O corpo próprio está no mundo e forma com ele um sistema. Se para mim existe e se posso alcançar um objeto é porque pela experiência perceptiva eu me afundo na espessura do mundo. A coisa e o mundo me são dados com as partes de meu corpo em uma conexão viva, idêntica à que existe entre as partes do meu corpo. Trata-se de despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo. Estamos no mundo e condenados ao sentido. O mundo fenomenológico não é o ser puro, mas o sentido, a experiência, a subjetividade e a intersubjetividade. Ser burguês ou ser operário é se valorizar como tais por um projeto implícito ou existencial que se confunde com o modo de pôr em forma o mundo e de coexistir com os outros. O logos que preexiste é o próprio mundo. Na fenomenologia o conceito chave é a Experiência.

Nascido em 1885 e falecido em 1971 György Lukács (2010) tornou-se um dos mais influentes marxistas do século XX. Em suas investigações notou a necessidade de uma elaboração prévia acerca da determinação histórico-concreta do modo de ser e de reproduzir-se do ser social. Nessa direção analítica vai estudar os prolegômenos que significam as coisas singulares, as coisas que são ditas antes, realizando o estudo introdutório de uma ciência. Seu objetivo com essa Ontologia do Ser era reexaminar passo a passo as categorias fundamentais do pensamento de Marx, iniciando pela retomada das considerações marxianas acerca do trabalho como complexo central decisivo do ser social, passando pelo problema da reprodução, da ideologia e culminando no tratamento da alienação. Para Lukács a ideologia é um fator de coesão social e a subjetividade é um elemento de análise.

O autor visa determinar principalmente a essência e a especificidade do ser social. Mas, para formular de modo sensato essa questão, ainda que apenas de maneira aproximativa, não se devem ignorar os problemas gerais do ser, ou, melhor dizendo, a conexão e a diferenciação dos três grandes tipos de ser – as naturezas inorgânica e orgânica e a sociedade. Sem compreender essa conexão e sua dinâmica, não se pode formular corretamente nenhuma das questões autenticamente ontológicas do ser social, muito menos conduzi-las a uma solução que corresponda à constituição desse ser.

Não precisamos de conhecimentos eruditos para ter a certeza de que o ser humano pertence direta e irrevogavelmente também à esfera do ser biológico, que sua existência – sua gênese, transcurso e fim dessa existência – se funda ampla e decididamente nesse tipo de ser, e de que também tem de ser considerado como imediatamente evidente que não apenas os modos de ser determinados pela biologia, em todas as suas manifestações de vida, tanto interna como externamente, pressupõem, em última análise, de forma incessante, uma coexistência com a natureza inorgânica, mas também que, sem uma interação ininterrupta com essa esfera, seria ontologicamente impossível, não poderia de modo algum desenvolver-se interna e externamente como ser social.

Nessa evolução e construção do conhecimento, identificamos agora os estudos sobre a Crítica da Economia Política de Karl Marx (1818-1883) cuja categoria trabalho é seu principal objeto de estudo. Marx (1977) estudou o sistema da economia burguesa notadamente os registros sobre o capital, propriedade do solo, o trabalho assalariado, o Estado, o comércio exterior e o mercado mundial. Seus estudos apontam para o processo de produção do conhecimento com ênfase nas categorias Objetividade em relação ao indivíduo e a Subjetividade que é o sujeito e o indivíduo, a personalidade de cada sujeito.

Também é significativa a singularidade com suas particularidades, questões de gênero e as lutas sociais. Já no plano da individualidade a especialidade e a relação social são fundantes. Nesse sentido o conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social.

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é, para Marx, a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham mo-

vido até então. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a superestrutura. Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, seus diversos ramos de produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anual, os preços das mercadorias.

Nesse sentido, para Karl Marx (Idem) o melhor método de análise será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva. Em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. Mas sem associações, por exemplo, o capital sem o trabalho assalariado, sem o valor, não é nada. Do concreto figurado passaríamos as abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos o concreto pensado, pois o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade.

Em *O Método - O Conhecimento do Conhecimento* Edgar Morin (1999) aponta para as condições em que se obtém conhecimento. Para ele o conhecimento é, ao mesmo tempo, atividade e produto dessa atividade. O conhecimento espiritual é o conhecimento propriamente humano. O conhecimento cerebral é um desenvolvimento particularmente original de um conhecimento inerente a qualquer organização viva.

Nesse sentido só se pode viver com conhecimento, pois a vida só pode se organizar com e através da computação e o ser vivo só pode sobreviver num meio com e através do conhecimento desse meio. A vida não é viável nem passível de ser vivida sem conhecimento. Podemos afirmar que o Conhecimento Humano é ao mesmo tempo cultural, espiritual, cerebral e computa as diferentes atividades. Como todo conhecimento vivo, o conhecimento humano é um conhecimento de um indivíduo e ao mesmo tempo produto e produtor de um processo auto-eco-re-organizador. Já como conhecimento individual, é ao mesmo tempo subjetivo e objetivo. Como qualquer conhecimento cerebral ele é na origem e nos desenvolvimentos, inseparável da ação.

Para que haja conhecimento, deve existir não somente separação entre o dispositivo cognitivo e os fenômenos a conhecer ao mesmo tempo em que inerência a um mundo comum, mas também separações e diferenças nos fenômenos e entre fenômenos derivados de um mesmo mundo. Para que exista um mundo é preciso que este seja ao mesmo tempo uno e diverso, que os fenômenos lhe sejam inerentes embora diferentes e separados. Assim, as condições de existência do conhecimento são as mesmas do seu mundo e ambas nascem da separação. Por isso que se diz (autor) que existe verdade tanto quanto risco de erro em todo conhecimento. Em qualquer situação e

de qualquer maneira, o conhecimento estabelece um compromisso, feito de concessões mútuas e de renúncias recíprocas, com a realidade.

Para Boaventura de Souza (1989) é preciso desdogmatizar a dogmatização da ciência moderna e para isso é necessário distinguir entre os dois tipos de crise: as crises de crescimento e as crises de degenerescência. A crise de crescimento é em nível da matriz disciplinar de um ramo da ciência - é a insatisfação perante métodos ou conceitos básicos sendo a indicação de que existiriam alternativas viáveis. Já as crises de degenerescência são crises do paradigma, crises que atravessam todas as disciplinas, ainda que de modo desigual, e que as atravessam a um nível mais profundo.

Significa o pôr em causa a própria forma de inteligibilidade do real que um dado paradigma proporciona e não apenas os instrumentos metodológicos e conceituais que lhe dão acesso. Não é fácil determinar se um dado período histórico é dominado por uma crise de crescimento ou de degenerescência. Para Boaventura de Souza, neste momento, estamos numa fase de crise de degenerescência.

A reflexão sobre os fundamentos, a validade e os limites do conhecimento científico transformou-se num dos ramos essenciais da filosofia a partir do século XVII. A época moderna pode ser definida pela emergência de uma nova concepção de ciência e de método. Para entendermos melhor essa questão devo dizer que o positivismo lógico representa, assim, o apogeu da dogmatização da ciência, isto é, de uma concepção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado da representação do mundo, sem outros fundamentos que não as proposições básicas sobre a coincidência entre a linguagem unívoca da ciência e a experiência ou observação imediatas, sem outros limites que não os que resultam do estágio do desenvolvimento dos instrumentos experimentais ou lógico-dedutivos.

Quando houve o apogeu da dogmatização da ciência também veio com ela o seu declínio e, portanto, o início de um movimento de desdogmatização da ciência que não cessou de se ampliar e aprofundar até os nossos dias.

Para Boaventura a ciência é um conjunto de práticas que pressupõem certo número de virtudes, tais como a imaginação e a criatividade, a disponibilidade para se submeter à crítica e ao teste público, o caráter cooperativo e comunitário da investigação científica, virtudes que, apesar de características de método científico, devem ser cultivadas no plano moral e político para que se concretize o projeto de democracia criativa. A concepção de uma ciência pós-moderna aqui proposta insere-se no movimento de desdogmatização da ciência que Boaventura aqui descreveu.

De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas

virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível.

A partir desse momento, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. O senso comum é um conhecimento evidente que pensa o que existe. A ciência se opõe a opinião e constrói-se contra o senso comum e seus atos epistemológicos provocam a ruptura, a constatação dos fatos, a construção do conhecimento.

A busca do conhecimento na sociedade pós-moderna tem se tornando uma relação necessária, mas às vezes é uma mera atitude de poder e de paranóia intelectual, apesar de que eu particularmente questiono se falar em pós-modernidade quando ainda não esgotamos e ampliamos o acesso às tecnologias e descobertas da modernidade para todos os povos. Ainda se tem fome do básico. Construir as possibilidades de conhecer para compreender o mundo, será a eterna caminhada.

### Referências

BACON, F. **Novum organum, ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza.** Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BACHELARD, G. **A Formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** Tradução Paulo Neves. Revisão da tradução Eduardo Brandão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método.** Tradução de Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus Editora Limitada, 1988.

GADAMER, H. **Verdade e método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

HYPPOLITE, J. **Gênese e estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel.** Tradução de Silvio Rosa Filho. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

HAMBURG, F. M. V. **Fenomenologia do Espírito de Hegel.** Vozes, 1988.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** Tradução de Lya



Luft e Rodnei Nascimento. Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORIN, E. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3.ed. São Paulo: Martins fontes, 2006.

POPPER, K. R. **O Racionalismo crítico na política**. Tradução de Maria da Conceição Côrte-Real. 2.ed. Brasília: UNB, 1994.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.



FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA CARDOSO CANANÉA é doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação/UFPB. Especialista em Educação Popular/UFPB. Licenciado em Pedagogia/UFPB. Membro fundador da Organização Não Governamental (ONG) Associação Artístico Cultural de Cabedelo. Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular/NUPLAR/UFPB e do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular/PPGE-CE-UFPB. Coordenador Pedagógico e Presidente do Conselho Editorial do Projeto Editorial Novos Olhares da ONG Maré Produções Artísticas e Educacionais. Membro do Conselho Editorial da Editora Imprell. Servidor público federal da UFPB a mais de 38 anos, lotado no Centro de Educação - Laboratório de Estágio Supervisionado e TCC. Pesquisador na área de Educação e Cultura, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade cultural, educação, gestão educacional, gestão cultural, supervisão escolar, políticas educacionais, planejamento estratégico e projetos culturais. Autor do Livro O Mar e a Jangada: extensão universitária e política cultural. Organizador dos Livros Novos Olhares Artístico-Culturais (2011), Embarca(ções) sobre Arte e Educação (2012), Educação e suas Interfaces (2012), Educação Dialogada (2012), Diálogos Educacionais Contemporâneos (2012), Sentidos de Leitura (2013), Educação (RE) Construída: teoria fundamentando a práxis (2013), Trilhas Educacionais (2013), O Sujeito (O)Culto da Educação (2013), Entrelaços (2014), Elos de Saberes (2014), Contextos (2015), Educação: um encontro com o outro (2015), Percursos Educacionais: ação-reflexão-ação (2015) e Educação: olhares diversos (2016). Publicou vários artigos sobre educação e cultura e suas interfaces. Professor Colaborador do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/CCTA-UFPB) e orientador de trabalhos acadêmicos. Professor Colaborador na Pós-Graduação-U-NAVIDA/IESP (Especialização) lecionando as disciplinas Supervisão Escolar, Planejamento e Políticas Educacionais, Políticas Públicas e Organização da Educação Básica e Planejamento Estratégico e orientador de trabalhos acadêmicos. Realiza palestras sobre educação, planejamento estratégico, políticas culturais e identidade cultural.

***Participe de espaços de comunicação e discussão da  
Extensão Popular em nível nacional!***

Blog da Anepop - Articulação Nacional de Extensão Popular:  
<[www.extensaopopular.blogspot.com](http://www.extensaopopular.blogspot.com)>.

Página da Anepop no Facebook:  
<<https://www.facebook.com/Articulacaonacionaldeextensaopopular>>

Sítio eletrônico do Projeto de Pesquisa e Extensão Vepop-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS:  
<[www.vepopsus.blogspot.com](http://www.vepopsus.blogspot.com)>.

Biblioteca de Textos do Vepop-SUS:  
<<http://issuu.com/vepopsus>>.

Página do Vepop-Sus no Facebook:  
<<https://www.facebook.com/VEPOPEPS/?fref=ts>>

Sítio eletrônico do Extelar – Grupo de Pesquisa em Extensão Popular:  
<[www.prac.ufpb.br/copac/extelar](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar)>.

Sítio eletrônico da Rede de Educação Popular e Saúde:  
<<http://www.redepopsaude.com.br/>>

Sítio eletrônico do Programa de Extensão PINAB - Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica:  
<[www.projetopinab.blogspot.com](http://www.projetopinab.blogspot.com)>

Contato eletrônico com a equipe organizadora dessa obra: Pedro Cruz  
<[pedrojosecruzpb@yahoo.com.br](mailto:pedrojosecruzpb@yahoo.com.br)>



Todos os números disponíveis em [www.projetopinab.blogspot.com](http://www.projetopinab.blogspot.com)

Número 1: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de; SOUSA, Luciana Maria Pereira de; TÓFOLI, Adriana Maria Macedo de Almeida ; CARNEIRO, Daniela Gomes de Brito ; ALENCAR, Islany Costa. **Educação popular e nutrição social**: reflexões e vivências com base em uma experiência. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 554p .

Número 2: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de; ARAÚJO, Renan Soares de (organizadores). **Pesquisa em extensão popular no Programa PINAB**: produções acadêmicas em 2014. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. 100p.

Número 3: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; CARNEIRO, Daniela Gomes de Brito; TÓFOLI, Adriana Maria Macêdo de Almeida; RODRIGUES, Ana Paula Maia Espíndola; ALENCAR, Islany Costa. **Extensão Popular**: caminhos em construção. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. 242p.

Número 4: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de; ARAÚJO, Renan Soares de (organizadores). **Pesquisa em extensão popular no Programa PINAB**: produções acadêmicas em 2015. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. 108p.



PINAB

PROGRAMA PRÁTICAS INTEGRAIS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE E NUTRIÇÃO NA  
ATENÇÃO BÁSICA

Departamento de Promoção da Saúde/CCM

Departamento de Nutrição/CCS

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

2017

Contato: [pinab.ufpb@gmail.com](mailto:pinab.ufpb@gmail.com)



É verdade que a Educação Popular detém um significado peculiar para as ações de Extensão Universitária. Mas também é verdadeiro ponderar que essa perspectiva educacional expressa um olhar epistemológico diferente para a pesquisa e para a formação universitária. Percebemos ser a Educação Popular inspiração teórica e prática capaz de oportunizar o desenvolvimento de iniciativas investigativas e de formação com postura ética comprometida com dimensões críticas, sociais e políticas na compreensão do papel da ciência em comunidades populares e da intervenção social e profissional junto aos grupos excluídos.

No contexto dominante de afastamento das realizações educacionais da universidade da realidade social circundante e de seu tímido ou inexistente comprometimento com o sofrimento das camadas mais excluídas da população, a Extensão Popular tem significado – em todo o país – uma oportunidade concreta de resistência e criatividade, apontando novos e promissores rumos para a formação e seu compromisso com as lutas populares. Através dela, muitos atores sociais encontraram abrigo para o desvelamento de ações marcadas pelo encontro transformador do saber científico com o saber popular.

Com essa obra, propomos compartilhar caminhos e reflexões da interface entre Educação Popular, Extensão Universitária, Pesquisa e Formação Profissional, particularmente a partir de algumas experiências na UFPB, dentre as quais sobressaíram aquelas onde vivemos, enquanto organizadores, atuando de maneira ativa nos últimos anos, quais sejam: o Programa de Extensão Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB), o Grupo de Pesquisa Inéditos Viáveis em Educação Popular, o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e o Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde. Esperamos, com essa obra, contribuir com a continuidade dos movimentos de aprimoramento e qualificação das atividades de Extensão Popular, de modo que possam, paulatinamente e de acordo com as diferentes realidades onde são promovidas suas diversas experiências em nível nacional, mergulhar em processos de autocritica e problematização. Assim, investindo em uma análise com vistas a vislumbrar caminhos pelos quais consigam ir além da própria Extensão, de modo a incorporar, em seu cotidiano, também, ações de Pesquisa e as intervenções formativas, configurando – passo a passo – outra universidade possível. Uma universidade popular, na qual a Extensão seja o ponto de partida de todas as ações e movimentos acadêmicos, a partir do qual se vislumbrem problemas para a Pesquisa, a qual possa construir conhecimentos que irão, conseqüentemente, alimentar temas para o Ensino.



Ministério da  
Saúde

SGEP  
SGETS

