



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca



“Participação Popular na Saúde pelos Caminhos da Prática Educativa”

por

Willer Baumgarten Marcondes

*Tese apresentada com vistas à obtenção do título de Doutor em Ciências
na área de Saúde Pública.*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Virginia Alonso Hortale

Rio de Janeiro, março de 2007.

Esta tese, intitulada

“Participação Popular na Saúde pelos Caminhos da Prática Educativa”

apresentada por

Willer Baumgarten Marcondes

foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Francisco Ary Fernandes de Medeiros

Prof.^a Dr.^a Adonia Antunes Prado

Prof.^aDr.^a Virgínia Torres Schall de Matos Pinto

Prof.^a Dr.^a Regina Cele de Andrade Bodstein

Prof.^a Dr.^a Virginia Alonso Hortale – Orientadora

Tese defendida e aprovada em 30 de março de 2007.

Catálogo na fonte
Centro de Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

M321p Marcondes, Willer Baumgarten
Participação popular na saúde pelos caminhos da prática
educativa. / Willer Baumgarten Marcondes. Rio de Janeiro : s.n.,
2007.
x, 132 p.

Orientador: Hortale, Virginia Alonso
Tese de Doutorado apresentada à Escola Nacional de Saúde
Pública Sergio Arouca.

1.Educação em saúde. 2.Participação comunitária.
3.Promoção da saúde. 4.Pesquisa-métodos. I.Título.

CDD - 20.ed. – 362.1042

AGRADECIMENTOS

Ao término de uma intensa jornada como esta há muitos a quem agradecer. Pessoas que, de diversas maneiras, deram seu carinho, atenção e contribuição para que este trabalho pudesse ser realizado. A todos, o meu muito obrigado.

Meus primeiros agradecimentos dirigem-se à minha orientadora Virginia Alonso Hortale, pelo profundo respeito e generosa confiança, o que me permitiu o exercício da liberdade intelectual enquanto discente;

Agradeço em especial aos professores Adonia Antunes Prado e Francisco Ary Fernandes de Medeiros pelo incentivo, colaboração e fecunda troca de idéias no exame de qualificação e em vários outros momentos, o que contribuiu para dar forma a este estudo;

Meus agradecimentos estendem-se também às professoras Regina Bodstein, Virgínia Schall, com as quais pude renovar e desdobrar estas reflexões;

À Karen Giffin e Regina Helena Simões Barbosa, pelas inestimáveis interlocuções e discordâncias, tão importantes para a reflexão e crescimento;

Agradeço às queridas Célia Ramos, Lenira Zancan e Simone Cynamon Cohen pelo carinho e amizade no compartilhar das angústias e das conquistas;

Ao professor Victor Vincent Valla, com profundo respeito e admiração;

Aos membros do grupo de pesquisa de Promoção da Saúde, por momentos de inesquecível e acalorado debate intelectual;

A todos os companheiros do projeto “Homens, saúde e vida cotidiana: uma proposta de pesquisa-ação”, pelo caminhar em comum de idéias e intervenções;

Aos amigos e colegas da pós-graduação, com quem pude compartilhar não só as incertezas do percurso, mas também o bom humor, indispensável à disciplina intelectual;

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Programa EICOS/UFRJ onde fiz meu mestrado e adquiri os fundamentos para os primeiros passos na pós-graduação, em especial às queridas professoras Maria Lúcia Rocha-Coutinho, Jacyara Rochael Nasciutti, Miriam Raja Gabaglia Preuss e Maria Luiza Teixeira de Assumpção Lo Presti Seminerio que, mesmo sem saber, também me orientam até hoje;

Agradeço ao CNPq, pela bolsa de pesquisa concedida, e aos funcionários da secretaria acadêmica e da biblioteca pelo indispensável suporte logístico prestado;

Ao grupo Expedito pela acolhida, convivência, estudo e reflexão que me fez conhecer, emocionado, uma outra prática no catolicismo;

A Henrique Fontoura Dias da Silva por todo o apoio e fraternal presença nos momentos difíceis e na alegria das superações;

À Flávia e Paulinho Vidal por sua paciência e amizade inoxidáveis, capazes de superar tantas ausências inerentes a este percurso;

Aos meus amados pais Willer e Naida, que me deram carinho para seguir em frente. Aos meus novos pais, Joaquim e Teresinha, pela sempre acolhida e apoio incondicional;

À Cristiane, com todo meu amor, por ser amiga, esposa e sobretudo companheira, por sua constante presença e auxílio nos momentos em que me encontrei confuso com minhas idéias. O compartilhar de cada conquista sempre foi um inextinguível incentivo para continuar minha trajetória;

Por fim, agradeço a todos aqueles com os quais efetuei trocas em tantos anos de trabalho de pesquisa e de intervenção pelos caminhos da participação, experiência motriz na escolha do objeto de estudo e do percurso aqui trilhado. A estes vários parceiros, minha especial gratidão e a esperança de que este trabalho nos aproxime novamente.

...um efeito de teoria – *theorien*,
em grego, quer dizer “ver” ...

Pierre Bourdieu
(em Coisas Ditas, 1990)

RESUMO

Esta tese busca contribuir para o debate da participação popular na saúde através da prática educativa. O pressuposto é o de que a participação entre atores diferentes, com conhecimentos e práticas distintas, em uma sociedade marcada pelo conflito de interesses, demanda a mediação da prática educativa para a aprendizagem entre esses atores, e destes com a realidade na qual procuram intervir, a fim de promover a saúde. Adotou-se como estratégia a contextualização da participação nos marcos das perspectivas de conflito e a sistematização da prática educativa, tanto nas suas possibilidades quanto nos seus limites. Com o conceito ampliado de saúde e as demais questões do campo da promoção, se buscou aqui recolocar a discussão da participação popular à luz das experiências das metodologias participativas, feminismo, educação popular e teologia da libertação uma vez que estas nos indicam importantes caminhos trilhados na prática educativa. Estas experiências ofereceram relevantes contribuições por suas perspectivas educativas e de produção de conhecimento articulado com a ação. A necessária mudança de escopo temporal (atualização) para as intervenções sociais não invalida as contribuições críticas e auto-críticas que as experiências realizaram para trabalhos com participação popular, tampouco as interdita para aproximá-las do campo da promoção da saúde. Assim, considerou-se extremamente pertinente o diálogo entre essas experiências e a promoção da saúde, sobretudo quando esta concebe a participação popular como importante elemento para a intervenção nas relações sociais que repercutem negativamente na saúde e nas condições de vida da população.

Palavras-chave: prática educativa, metodologias participativas, promoção da saúde.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute to the debate regarding popular participation in health through educative practice. The presupposition is that participation among different actors, with their distinct knowledge and practices, in a society characterized by conflicts of interest, demands the mediation of educative practice for learning among these actors in order to promote health. The educative practice is also important for the mediation between these actors and the reality in which they want to intervene. The strategy adopted was the analysis of the context of the participation in the perspectives of conflict and the systematization of the educative practice, as much in their possibilities as in their limits. With the broadened concept of health and other issues entailed in the field of health promotion, the purpose in this work was to raise once again the discussion concerning popular participation in the light of the experiences of the participative methodologies, feminism, popular education and theology of liberation, given that these experiences indicate to us important paths followed in educative practice. These references offered significant contributions due to their educative perspectives and the production of knowledge articulated with the action. The necessary change of temporal scope (updating) for the social interventions do not invalidate the critical contributions and self-criticisms that these experiences brought about the works with popular participation, nor prevent them from bringing them closer to the field of health promotion. Thus, the dialogue between these experiences and health promotion was considered extremely pertinent, above all when the field of health promotion considers popular participation as an important element for intervention in the social relations that have negative repercussions on population health and living conditions.

Key words: educative practice, participative methodologies, health promotion.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO 1: Promoção da Saúde e Participação Popular	6
1.1 – Os Contornos da Promoção da Saúde	6
1.2 – As Limitações do Modelo Biomédico	8
1.3 – Questões Sociais, Condições de Vida e Saúde	10
1.4 – A Prevenção das Doenças e a Promoção da Saúde	13
1.5 – Qual Participação na Promoção da Saúde?	16
CAPÍTULO 2: Pesquisa Social e Metodologias Participativas	24
2.1 – Metodologias Participativas de Pesquisa Social: Contexto Científico, Possibilidades e Limites	25
2.1.1 – A Falsa Neutralidade na Pesquisa Científica	26
2.1.2 – Metodologias Participativas: “alternativas” em relação ao quê? “Participativas” em relação a quem?	27
2.1.3 – Pesquisa-Ação: novo paradigma ou novo tipo de demanda para a ciência?	31
2.2 – A Participação no Conhecimento em Permanente Construção	34
2.2.1 – A Abordagem Construtivista do Conhecimento	34
2.2.2 – Os Sujeitos do Conhecimento e as Metodologias Participativas	36
CAPÍTULO 3: Feminismo, Ciência e Participação	42
3.1 – Feminismo e a Crítica à Ciência Dualista e Androcêntrica	43
3.2 – Feminismo, Marxismo e a Proposta de uma Ciência de Sucessão	49
CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: DE PROJETO À DENÚNCIA	53
4.1 – O Projeto em Durkheim	54
4.2 – A Reprodução e o “Desencantamento” da Educação	56
4.3 – A denúncia em Bourdieu	61

CAPÍTULO 5: A Reprodução e a Educação Popular	65
5.1 – A Articulação entre os Campos da Educação Popular e das Metodologias Participativas	66
5.2 – Contexto Histórico da Educação Brasileira	67
5.3 – O “Discurso Competente” e a Incorporação do Paradigma da Reprodução no Brasil	71
5.4 – Educação como Instrumento de Reprodução Social no Brasil	73
5.5 – Crítica Brasileira à Reprodução Social pela Prática Pedagógica	75
CAPÍTULO 6: Teologia da Libertação e Comunidades Eclesiais de Base: O encontro na prática educativa	82
6.1 – A Teologia da Libertação e os Antecedentes Históricos da “Libertação da Teologia”	82
6.2 – A Ambigüidade da “Questão Social” na Igreja na Virada do Século XX	85
6.3 – Marxismo: Crítica à Ideologia Teológica e Instrumento da Teologia da Libertação	87
6.4 – Por Que Optar Preferencialmente pelos Pobres?	89
6.5 – Comunidades Eclesiais de Base: prática educativa e de mobilização	91
6.6 – A auto-crítica da Prática Educativa	95
CAPÍTULO 7: Educação em Saúde e Participação Popular	100
7.1 – Promoção e Educação em Saúde	100
7.2 – Da mudança de comportamento para a compreensão da ação	104
7.3 – A prática educativa na saúde. Distanciamentos e aproximações para a participação popular	109
7.4 – Participação popular na saúde pela prática educativa	111
7.5 – Construção participativa do conhecimento e educação popular	114
CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

APRESENTAÇÃO

Ao longo de alguns anos trabalhando em iniciativas de educação em saúde e em pesquisas orientadas pelas metodologias participativas, comecei a me inquietar com a sensação de descompasso entre a voracidade da ação e o tempo para o estudo e a reflexão. Por mais que se reservasse o tempo para tal, este sempre parecia pouco e insuficiente diante dos intensos desafios e encantamentos que a cada dia se renovavam.

Foi então que percebi que era o momento de me afastar para repensar minhas práticas e buscar fundamentação teórica que me ajudasse a ver os tantos encontros e desencontros que modificaram radicalmente meu caráter intelectual nas iniciativas em que estive envolvido. Por isso, chegou o momento do doutorado e, com ele, o desejo de empreender esse distanciamento da prática e trilhar pelos caminhos da reflexão teórica, com a qual pudesse desfrutar da rara oportunidade de estranhar, de mudar o ponto de vista, de duvidar de certezas insidiosas e ingenuidades sedutoras.

Enfim, com a teoria, poder “ver” as práticas, para a elas poder retornar com mais coerência e menos *slogans*. E, também, poder dialogar com os colegas de intervenção na educação popular, na educação em saúde, nas metodologias participativas e onde quer que a participação esteja colocada como questão da prática educativa, enquanto denúncia e anúncio, como dizia Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A promoção da saúde, com sua concepção ampliada de saúde, nos desafia à construção de propostas de intervenção social sobre o processo saúde-doença e o reconhecimento de que estas serão tanto melhores quanto mais estiverem articuladas com os grupos diretamente envolvidos neste processo. Constitui-se, assim, como um campo privilegiado para trabalhos com novos atores em conjunto com os profissionais da saúde, o que contextualiza a questão da participação popular e renova o interesse no seu debate.

A participação encontra dispositivos que a regulamentam no próprio Sistema Único de Saúde (SUS), principalmente no que se refere aos processos decisórios e ao controle social. Na perspectiva da promoção da saúde, a participação também está colocada em bases de mobilização; entretanto, a ênfase está na atuação e co-responsabilização, onde a capacitação e o desenvolvimento de estratégias de ação visam articular a população para maior controle sobre sua saúde e suas condições de vida, tanto em nível individual como coletivo, sem que tal ocorra em detrimento da assistência de qualidade por parte das políticas e serviços de saúde.

Contudo, a participação, apesar de se beneficiar do reconhecimento formal e legal, melhor ocorrerá se puder ocupar de modo sistemático e sustentável espaços de influência na elaboração, realização e fiscalização das políticas e serviços públicos. Da mesma forma, se buscamos enfrentar perspectivas normativas, individualizantes e medicalizadoras que rondam discussões sobre estilos de vida saudáveis, qualidade de vida e demais princípios, estratégias e questões na promoção da saúde, devemos, de fato, defender a participação na saúde. Sobre este ponto, inclusive, parece haver pouca polêmica. É recorrente na bibliografia sobre promoção a defesa da participação sob as diversas formas como é nomeada, e o problema não parece residir neste ponto.

É, entretanto, a partir desse reconhecimento da importância da participação que podemos focar o problema central desta tese: através da participação, são colocados em relação diferentes grupos e atores com seus respectivos conhecimentos e práticas, dotados de interesses e prioridades pertinentes às suas inserções específicas na sociedade. Dito de outro modo, as inserções destes grupos de atores reunidos em torno de propostas participativas são sempre situadas e socialmente distintas, e trazem perspectivas marcadas por suas condições de vida.

O pressuposto decorrente para esta discussão é o de que lidar com essas diferenças entre os atores reunidos em torno de propostas participativas na saúde parece constituir, ainda em nossos dias, o maior desafio a tais propostas, do que o reconhecimento em si da importância ou da legitimidade da participação como estratégia de intervenção no processo saúde-doença. Ao nos depararmos com propostas participativas, e os diferentes grupos nelas envolvidos, ganha relevância, então, a necessidade de lidar com os conflitos gerados pelas diferenças entre os atores e seus interesses, bem como seus distintos conhecimentos e práticas.

Decorre daí um importante desdobramento desse pressuposto para a tese, ao podermos considerar que algumas experiências, principalmente ao longo dos anos 60 e 70 do século XX, como a das metodologias participativas, do movimento feminista, da educação popular e da teologia da libertação, também lidaram com a participação e a mobilização para intervenção nas relações sociais. Estas experiências ofereceram relevantes contribuições por suas perspectivas educativas e de produção de conhecimento articulado com a ação.

O projeto pedagógico na educação popular e nas comunidades eclesiais de base, inspiradas pela teologia da libertação, orientou a priorização destas duas décadas como marco histórico para a tese, pois vem ao encontro dos demais temas tratados, tais como a constituição da reprodução como modelo de análise, a epistemologia no feminismo e a discussão das metodologias participativas, cujas produções neste período também adquirem grande efervescência e intercâmbio.

As quatro experiências e seus respectivos campos de conhecimentos e práticas foram precursoras em relação a outros movimentos sociais e campos científicos por terem colocado a metodologia, as relações de gênero, a pedagogia e a teologia nos marcos das perspectivas de conflito. É importante ponderar, entretanto, que estas experiências não foram as únicas articuladas em torno da educação popular ou das metodologias participativas e outras, igualmente importantes, poderiam ser aqui tratadas, tais como os movimentos ambientalista, operário e sindical, de moradores ou das ligas camponesas. Contudo, a convergência e recorrência na bibliografia trabalhada apontam para pertinência das quatro experiências escolhidas como foco para tese, tanto por suas inscrições nos marcos das perspectivas do conflito, como por terem se tornado importantes questões e trabalhadas de modo aparentemente mais sistemático na academia, acumulando produções e análises substanciais pelas vias dos seus autores (metodólogos, feministas, educadores e teólogos, entre outros), que tantas vezes também foram atores nas intervenções.

Colaboraram, assim, se não exclusivamente mas com grande relevância, para que a produção do conhecimento científico e a educação fossem abordadas a partir do foco de uma prática: a prática educativa. Esta, vale dizer, é um importante elemento compartilhado entre as experiências, como forma de organização de seus conhecimentos e práticas específicas, bem como de intervenção nas relações sociais marcadas pelo conflito de interesses.

Dessa forma, para a tese ganhou relevância o objetivo de discutir as experiências das metodologias participativas, do movimento feminista, da educação popular e da teologia da libertação de modo a compreender como lidaram com as diferenças entre os atores. De mesmo modo, foi importante focar o contexto da prática educativa entre estas experiências que, implicadas com a ação, construíram conhecimentos e desenvolveram propostas de educação popular. Outro importante objetivo foi o de, à luz dessa discussão da prática educativa nestas experiências, focar a participação popular no contexto da promoção da saúde, bem como buscar o diálogo destas com a educação em saúde e suas principais tendências. Ou seja, a participação na promoção da saúde, ao mesmo tempo que consiste em um foco e um contraponto mais específico para as reflexões aqui desenvolvidas, também é repensada através das experiências com a participação popular enquanto prática educativa em um sentido mais amplo.

A expectativa com esse diálogo entre a participação na promoção da saúde e as experiências orientadas pela prática educativa é a de que a articulação crítica de pressupostos e referenciais, que informam as possibilidades e os limites da participação popular, possa contribuir para o fortalecimento de boas práticas e a orientação de propostas de promoção da saúde, entre profissionais da saúde e atores das camadas populares.

Uma importante ressalva deve ser feita sobre a orientação teórica adotada na tese. A discussão sobre a participação na saúde foi aqui construída em relação à uma determinada concepção de sociedade. Esta é entendida como heterogênea quanto aos seus grupos sociais e caracterizada pela preocupação com a sua coesão, questões que apontam para os próprios fundamentos das disciplinas sociais.

Dessa forma, a adoção deste contexto social para as reflexões empreendidas em torno da participação orientou a escolha pelos teóricos da sociologia e das ciências sociais para o diálogo com as experiências. Apesar de outros recortes também serem igualmente pertinentes e ricos para este diálogo, como o dos teóricos da psicologia da educação, psicologia social ou mesmo da educação propriamente dita, a discussão da participação no contexto social na qual ela se dá acabou por definir a orientação teórica.

PASSOS METODOLÓGICOS

O caminho adotado foi o do desenvolvimento de uma tese teórica de modo a favorecer o aprofundamento do debate das experiências em seus contextos. Nestes, os elementos da prática educativa das referidas experiências foram tratados por suas contribuições para a intervenção social que indicaram, também, caminhos epistemológicos, conceituais e teóricos, no esforço de fundamentação e busca de construção de conhecimentos que dialogassem com suas práticas específicas. Refazer este caminho demandou o foco mais particularizado nas experiências, apesar de jamais se perder de vista os pontos de convergência e de diálogo entre elas, uma vez que seria artificialo desconsiderar a inter-relação que historicamente estabeleceram, aspecto corroborado pela revisão bibliográfica aqui empreendida.

A abordagem das experiências concentrou especial atenção na questão da mediação dos conflitos de interesses, conhecimentos e práticas quando atores diferentes são reunidos em propostas participativas. A perspectiva adotada para a discussão ressaltou que esta mediação foi concretizada nas experiências através da articulação na prática educativa da construção participativa do conhecimento e da educação popular. Em outras palavras, a prática educativa articula, nas experiências abordadas nesta tese, a construção participativa do conhecimento e a educação popular, com diferentes ênfases, segundo seus campos específicos, como discutido nos capítulos a seguir.

Por mais que estas práticas pudessem estar situadas com seus focos na metodologia, nas relações de gênero, na pedagogia ou na teologia, as experiências têm na prática educativa um ponto fundamental de convergência e, é a partir deste que realizam as principais contribuições para a discussão da participação popular na saúde.

CAPÍTULO 1

PROMOÇÃO DA SAÚDE E PARTICIPAÇÃO POPULAR

A constituição para a saúde pública de um campo de conhecimentos e práticas de promoção da saúde pode ser entendida pelo acúmulo histórico de contribuições da medicina comunitária,¹ da medicina preventiva² e da epidemiologia social,³ entre outros, que colaboraram para a conformação de uma abordagem ampliada da saúde. Por sua vez, essa abordagem ampliada oferece a concepção de saúde em relação a qual se discute a participação popular.

Nesta confluência de referenciais variados este capítulo propõe agrupar, em um exercício de síntese, algumas das principais questões que, radicalmente interligadas, conformam os contornos da promoção da saúde para, primeiro abordando o que esta tem em comum com outras áreas, se voltar para o que ela teria de mais específico.

Dessa forma, o interesse na promoção da saúde focaliza a construção desta articulação entre a incorporação de questões da saúde pública, ao mesmo tempo que faz proposições que levam em consideração os desafios do nosso momento histórico, marcado pela hegemonia do modelo neoliberal de globalização e das tecnologias biomédicas. A proposta com esta discussão inicial é também esboçar o contexto no qual a participação é posta em questão na saúde pública na perspectiva do campo da promoção da saúde.

1.1 - OS CONTORNOS DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

A abordagem inicial sobre os contornos da promoção da saúde demanda a concepção do que se pode entender por um “campo” relacional de conhecimentos e práticas de promoção. Assim, a perspectiva de Bourdieu (1998a) sobre “campo” auxilia na compreensão da promoção da saúde a partir do conjunto das inter-relações entre seus elementos e não como um somatório de princípios e estratégias.

Os elementos de um campo se modificam e reafirmam reciprocamente e, dessa forma, conhecer seus referenciais e a quais questões estes se contrapõem e aproximam é imprescindível para o estabelecimento de seus contornos. E, portanto, a discussão da

participação na saúde, antes de um tema em si, capaz das mais variadas abordagens, está colocada em relação a um campo específico, o de promoção da saúde, campo aqui entendido como nos termos de Bourdieu (1998a: 27):

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas de pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades.

No percurso deste capítulo são destacadas três questões para a abordagem da promoção da saúde. A primeira delas, certamente, se volta para as limitações do modelo biomédico e sua ênfase na prática clínica de orientação curativa para dar conta da saúde, sendo esta entendida em um conceito ampliado e dotado da dimensão de processo dinâmico e em permanente mudança.

A segunda questão desdobra a compreensão da saúde, anteriormente citada, para além da prática clínica, e incorpora as condições de vida, geradas pelas relações sociais, como importante elemento do processo saúde-doença. Nele, partimos do reconhecimento de que o adoecimento e a vida saudável não dependem unicamente de aspectos físicos ou genéticos mas são, também, e principalmente, influenciados pelas relações sociais que modulam formas de acesso à alimentação, educação, trabalho, renda, lazer, informação, paz e ambientes saudáveis, entre outros aspectos fundamentais para a saúde e a qualidade de vida.

A terceira questão enfatiza que, apesar da crítica à insuficiência da perspectiva curativa existir em outras estratégias além da de promoção da saúde, esta, em especial, tem estabelecido uma importante diferença entre prevenir doenças e promover saúde, apesar da prevenção e da promoção terem em comum a ênfase no cuidado e não na cura. Nesse sentido, se torna relevante qualificar a diferença entre prevenção e promoção no que se refere aos paradigmas (aqui entendidos como modelos conceituais) que os embasam, de forma a ressaltar suas respectivas contribuições para a saúde. Com o apoio de documentos de referência na área de promoção da saúde, são detalhados a seguir estes três grupos de questões.

1.2 - AS LIMITAÇÕES DO MODELO BIOMÉDICO

Nos termos da Carta de Ottawa, documento fundador da promoção da saúde contemporânea, a limitação do modelo biomédico é identificada no setor saúde, o qual é concebido como **necessário porém insuficiente** para dar conta da saúde numa estratégia de promoção. Além disso, a promoção da saúde exige a ação coordenada de esferas de governo com o setor saúde, bem como a participação de outros setores e atores sociais como autoridades e pessoas de referência locais, grupos comunitários, indústrias, organizações beneficentes, e meios de comunicação. “Aos grupos sociais e profissionais e ao pessoal do setor saúde corresponde, especialmente, assumir a responsabilidade de atuar como mediadores entre interesses antagônicos e a favor da saúde” (Brasil/MS, 2001: 02).

A ampliação do conceito de saúde, fundamental para a constituição de um campo para a promoção, parte do reconhecimento da insuficiência do modelo biológico, da tecnologia médica e do foco exclusivo no risco individual para responder ao processo saúde-doença.

Nesse sentido, convém ressaltar que a própria idéia de “processo” aborda a saúde e a doença numa relação dinâmica, na qual se inter-relacionam elementos de agressão e defesa, tanto internos como externos ao organismo, em uma permanente instabilidade que desencadeia novos ajustes a todo instante. Portanto, além da saúde não se constituir numa ausência de doença, uma vez que ambas interagem constantemente e não é possível estar definitivamente saudável ou totalmente doente, também essa relação se dá para além das fronteiras internas do organismo, cujas relações sociais e o meio físico externo se somam às características imunogenéticas individuais (OPS, 1996; Carvalho et. al. 1998; Buss, 2000).

Não é por acaso que a Carta de Ottawa em 1986 (Brasil/MS, 2001: 02), ao defender a equidade na saúde, faz referência à promoção dos “meios que permitam a toda a população desenvolver ao máximo sua saúde potencial”.

Este “máximo potencial” de saúde mencionado sugere um alinhamento conceitual da Carta à idéia de saúde-doença como **processo**, o que opera um avanço em relação a um importante documento anterior, produzido em 1978, na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde em Alma-Ata, que enfatiza a saúde como “estado de completo bem-estar físico, mental e social” (Brasil/MS, 2001: 15).

Mais do que um mero debate sobre o emprego de expressões, a diferença entre o “potencial” em Ottawa e o “completo” de Alma-Ata sugere importantes implicações

conceituais que adquirem nitidez ao longo dos anos sem, contudo, perder de vista o ponto fundamental: de que a saúde envolve os demais setores da sociedade além do setor médico bem como demais profissionais da saúde. Aliás, como ponderam Carvalho et al. (1998: 43) sobre a ampliação do conceito de saúde:

Tal conceito, por um lado, sugere um certo avanço na síntese das concepções mais expressivas sobre saúde conhecidas na época. No entanto, revela-se contraditório por supor um “completo estado de bem-estar”, o que por definição é impossível de acontecer, uma vez que bem-estar físico, bem-estar mental e bem-estar social são estados de equilíbrio instável, que se definem na medida do dinamismo e dos conflitos de sociedades concretas. Isto também exemplifica o caráter processual da saúde e da doença.

Convém ressaltar que o marco de referência da declaração de Alma-Ata parte dos cuidados primários de saúde e, nesta perspectiva, defende que estes envolvem, pelo menos, educação — no que tange aos principais problemas de saúde e aos métodos para sua prevenção e controle —, distribuição de alimentos e nutrição apropriada, provisão adequada de água potável e saneamento básico, cuidados com a saúde materno-infantil, planejamento familiar, imunização, prevenção e controle de doenças endêmicas, bem como tratamento apropriado de lesões comuns e acesso a medicamentos essenciais. Entretanto, chama a atenção para a importância de se envolver nesses cuidados primários todos os setores e elementos relacionados ao desenvolvimento nacional e comunitário, tal como a agricultura, pecuária, produção de alimentos, indústria, educação, habitação, obras públicas e comunicações, entre outros. Em outras palavras (e eis um marco importante para as subseqüentes Conferências na área): a saúde não é de alçada exclusiva do setor saúde (Brasil/MS, 2001).

Um interessante exemplo que converge com esse posicionamento ampliado da saúde é o da contestação da ênfase na especialização da atenção médica que, além de demandar alto custo, perde efetividade ao procurar tratar de uma determinada doença num indivíduo, como se este estivesse isolado no tempo e no espaço. Aliás, como define Starfield ao tratar da atenção primária (1998: 04):

A especialização direcionada ao tratamento da doença não pode maximizar a saúde porque a prevenção de doenças e a promoção de um ótimo funcionamento transcendem doenças específicas e requerem uma perspectiva mais ampla do que pode ser alcançado pelo especialista. A atenção médica eficaz não está limitada ao tratamento da doença em si; deve considerar o contexto no qual esta ocorre e no qual o paciente vive. Além disso, raramente as doenças existem de forma isolada, especialmente quando apresentadas ao longo do tempo.⁴

E, ainda tendo como referência a atenção primária, a autora complementa:

Para que a atenção primária otimize a saúde, deve-se focar a saúde das pessoas na constelação dos outros determinantes da saúde, ou seja, no meio social e físico no qual as pessoas vivem e trabalham, em vez de focar apenas sua doença individual (Starfield, 1998: 08).⁵

Nesse sentido, ter saúde é mais do que não estar doente, pois envolve uma concepção de vida com qualidade, a qual se traduz no cotidiano em bem-estar físico, mental e social — senão completo, pelo menos, o máximo potencial. Para tanto, de fato, os pré-requisitos da saúde e a maximização de seu potencial implicam necessariamente a participação de outros atores e setores, sociais e econômicos, em conjunto com o setor saúde. Porém, essa participação, para ser sustentável, necessita vir acompanhada de justiça social e equidade, bem como paz, educação, moradia, alimentação, distribuição de renda e proteção do ecossistema, como sintetizou em 1986 a Carta de Ottawa, ratificando importantes posições da Alma-Ata (Brasil/MS, 2001).

Essa fundamental articulação aponta para a interdependência entre saúde e desenvolvimento, e nos alerta de que pouco adianta mobilizar atores e setores sociais e profissionais da saúde se, conjuntamente, o crescimento econômico não melhorar as condições de vida da população como um todo.

1.3 - QUESTÕES SOCIAIS, CONDIÇÕES DE VIDA E SAÚDE

A ênfase na compreensão da saúde como um processo no qual se prioriza a vida com qualidade ao invés da ausência de doença, situa a promoção da saúde em oposição crítica à medicalização da vida social e em defesa do posicionamento político em torno de relações sociais mais equitativas. Esse ponto vem ao encontro, em especial, da diminuição da desigualdade do estado de saúde entre populações de um mesmo país e entre países, como postula a Declaração de Alma-Ata (Brasil/MS, 2001), e relaciona as condições de vida com os níveis de saúde da população.

Por sinal, a interação entre condições de vida e saúde foi largamente apontada ao longo da história. A própria tradição do modelo biomédico, baseado na doença e na medicalização da vida social, foi questionada já nos séculos XVIII e XIX nas origens da medicina social por sanitaristas como Villermé, Chadwick, Virchow, Neumann e

Johann Peter Frank, que identificavam fatores físicos, sociais e econômicos como causadores de epidemias (Buss, 2000; Minayo et al., 2000).

Assim, mesmo que de perspectivas e épocas diferentes, convergem nesta direção tanto os clássicos da saúde pública como Johann Peter Frank em sua obra do século XVIII “A miséria do povo, mãe das enfermidades” (Buss, 2000), como ratificam contemporaneamente diversos estudos, cujo ponto principal pode ser resumido na seguinte correlação (Starfield, 1998: 08):

*Quanto maiores forem os recursos sociais de indivíduos e comunidades, maior a probabilidade de uma saúde melhor. Além disso, a privação social relativa, mais do que a absoluta, também está associada a uma pior saúde. Ou seja, quanto maiores as desigualdades na riqueza em qualquer população, maior as desigualdades na saúde.*⁶

Dessa forma, tem-se mais um importante ponto de convergência estabelecido: inter-relação entre as condições de vida e a saúde e as suas profundas correlações com o desenvolvimento social.

Interessante ressaltar que a medicina social, em especial a dos séculos XVIII e XIX, ao lidar com essas correlações, traduz uma perspectiva predominantemente utilitarista da saúde, na qual a doença dos povos consiste em um empecilho ao crescimento econômico de um país. As condições de vida, portanto, deveriam ser protegidas para a manutenção da riqueza das nações, o que estabelece um limite para os níveis de pobreza da população, como uma “margem de risco” para doenças, uma vez que pessoas doentes não trabalham e, sem trabalho, não se produz tampouco acumula capital (Buss, 2000; Minayo et al., 2000).

Contudo, as repercussões das condições de vida e saúde, bem como a sua decorrente implicação no crescimento econômico, ganham no século XX novos elementos. O emblemático prefácio do relatório Lalonde em 1974 — documento o qual, segundo Rootman (et al., 2000), teria organizado o campo da promoção da saúde — reafirma a correlação entre saúde e crescimento econômico: “boa saúde é a base na qual se constrói o progresso social” (Lalonde, 1974: 05).⁷ Porém, no referido texto há também a defesa de que pessoas saudáveis podem realizar coisas que fazem a vida valer a pena ser vivida e que, à medida que a saúde aumenta, igualmente se eleva o potencial para a felicidade. Desta forma, agrega-se a busca da felicidade e da realização como um ganho potencializado pela saúde.

A perspectiva da felicidade dos indivíduos através da equidade é reafirmada poucos anos depois com a Declaração de Alma-Ata, na qual a saúde é apontada também

como elemento fundamental, ao mesmo tempo, para a qualidade da vida e a paz entre as nações. Por sua vez, o terceiro item de Alma-Ata (Brasil/MS, 2001) assinala que a promoção e proteção da saúde dos povos é essencial para o contínuo desenvolvimento econômico e social e contribui para a melhor qualidade de vida e para a paz mundial.

Para sustentar as críticas e práticas que reconhecem as limitações do modelo biomédico é, portanto, imprescindível destacar nesse debate a importância da correlação entre o processo saúde-doença e as condições de vida reproduzidas através das relações sociais. E que estas, por sua vez, modulam formas de acesso à alimentação, educação, trabalho, renda, lazer, paz e ambientes saudáveis, entre outros aspectos fundamentais para a saúde e a qualidade de vida (Brasil/MS, 2001).

Podemos considerar que, no curto período do Relatório Lalonde à Declaração de Alma-Ata, ganha consistência a retomada da associação entre a equidade em saúde e a melhoria de condições de vida como fatores indispensáveis para os indivíduos, bem como para os países e suas relações internacionais. Assim, a saúde é abordada não só como fator de crescimento econômico, mas de contribuição à paz entre as nações — preocupação emergente no panorama do século XX, com a internacionalização das economias dos países centrais e mundialização da pobreza entre os periféricos.

Com a reafirmação do vínculo de interdependência entre saúde e condições de vida é como se também fossem retomadas, pelo debate em conferências e fóruns internacionais da promoção da saúde, as preocupações com relações sociais mais equitativas, a concentração de renda e o aumento da pobreza não só dentro dos países mas também em suas relações em um mundo que então rumava à globalização em uma perspectiva neoliberal. É importante portanto considerar que a pobreza, que historicamente sempre colocou grandes desafios para a sua compreensão e enfrentamento na América Latina, como se verá mais adiante nesta tese, não “reaparece” graças a discussão da saúde mas, pelo contrário, a pobreza em um mundo que concentra riqueza é que pode estar a reorientar e a problematizar a promoção da saúde.

Nesta perspectiva, se pode compreender os termos da recente “Carta de Bangkok para a promoção da saúde no mundo globalizado”, documento da sexta conferência global de promoção da saúde realizada na Tailândia, em agosto de 2005 (WHO, 2005). Além de reafirmar os princípios das cartas anteriores, desde Ottawa, a Carta de Bangkok ressalta a preocupação com um contexto global em mudança com o aumento das desigualdades dentro de cada país e entre os países, as alterações no meio ambiente, a urbanização entre os principais fatores que impactam negativamente a saúde.

A preocupação com as condições de vida estão recolocadas na Carta de Bangkok, agora em termos de urgência, e a promoção da saúde, institucionalizada nas Conferências internacionais, assume o impasse em que se encontra depois de tantos anos de importantes resoluções nos marcos da promoção sem, contudo, tê-las efetivado satisfatoriamente à altura dos desafios da globalização. Nos termos deste documento (WHO, 2005: 5):

*Desde a adoção da Carta de Ottawa, um número significativo de resoluções em níveis nacional e global têm sido assinados em apoio à Promoção da Saúde, porém estes não têm sido necessariamente acompanhados pela ação. Os participantes da conferência de Bangkok apelam enfaticamente aos Estados Membros da Organização Mundial da Saúde para superar esta lacuna na implementação e mover-se na direção de políticas e parcerias para a ação.*⁸

Entre as “parcerias para a ação” a Carta recomenda com veemência que o setor empresarial, privado, assim como outros empregadores, assumam suas responsabilidades nos determinantes da saúde, principalmente nas suas influências na distribuição da riqueza, com desenvolvimento de práticas empresariais éticas, com regras justas de comércio. Interessante considerar como à relevância das condições de vida se soma no atual debate de promoção da saúde a preocupação com a implementação de ações em meio aos desafios do modelo neoliberal de globalização.

1.4 - A PREVENÇÃO DAS DOENÇAS E A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Outra importante característica da contemporânea discussão sobre a promoção da saúde reafirma a questão dos limites do modelo biomédico (discutida na primeira seção deste capítulo) para enfatizar os cuidados com a saúde, ao invés de concentrar recursos e ações na assistência e cura de doenças. Tal prioridade tem fortes raízes na medicina comunitária que, também reconhecendo a correlação entre condições de vida e saúde, procurou em meados do século XX orientar a saúde pública na perspectiva da prevenção, sustentando o modelo da história natural da doença. Esse ponto é detalhado por Carvalho et al. (1998: 52), quando menciona que:

Tal modelo é desenvolvido nos Estados Unidos, no âmbito das práticas da medicina comunitária, uma estratégia de contenção de pobreza dentro do contexto de crise do capitalismo e de incremento da emigração dos países do terceiro mundo. É também conhecido como “Modelo de Leavell & Clark”, em

homenagem aos dois médicos sanitaristas norte-americanos que o propuseram na década de 50.

Nesse modelo, a promoção da saúde também está contemplada. Entretanto, sua conformação se dá no âmbito de um paradigma de história natural da doença, cuja ênfase se concentra na prevenção das doenças, procurando se antecipar e evitar que elas ocorram, a partir de ações que visam (re)estabelecer o equilíbrio dinâmico entre o hospedeiro, o agente patogênico e o meio. Necessariamente, tal noção preventiva envolve a epidemiologia na tentativa de controle da transmissão de doenças infecciosas e na redução dos riscos para doenças crônico-degenerativas (Czeresnia, 2003). Entendidos numa relação de causa-efeito, a abordagem dos três elementos situa a prática médica em duas fases: uma pré-patogênica, na qual os elementos ainda se encontram em equilíbrio e, outra, designada patogênica, devido à manifestação de uma doença originada no decorrente desequilíbrio entre os citados elementos (Buss, 2000).

A promoção da saúde foi então localizada no primeiro de três níveis de prevenção (o da prevenção primária) e lá responderia pelas ações da fase pré-patogênica, de modo a zelar, através de ações de proteção específica contra os agravos, com prevenção e educação em saúde. Dessa forma, segundo o modelo de Leavell & Clark (citado em Carvalho et al., 1998), a prevenção primária agiria através do equilíbrio entre hospedeiro, agente patogênico e meio ambiente.

Por sua vez, a atenção primária, como já foi abordada anteriormente, também converge nesta defesa de serviços de teor preventivo, como ilustra Starfield (1998: 09):

*A atenção primária difere da atenção por consulta de curta duração (atenção secundária) e do manejo da doença a longo prazo (atenção terciária) por várias características. A atenção primária lida com problemas mais comuns e menos definidos, geralmente em unidades comunitárias como consultórios, centros de saúde, escolas e lares. Os pacientes têm acesso direto a uma fonte adequada de atenção que é continuada ao longo do tempo, para diversos problemas e que inclui a necessidade de serviços preventivos.*⁹

Contudo, uma contemporânea definição de promoção da saúde a identifica como uma estratégia (ou conjunto de estratégias) que envolve um campo transversal a toda as ações e níveis de atenção em saúde. Nessa perspectiva, ela não se constitui em um nível específico de atenção e, tampouco, se situa em ações anteriores à prevenção, como se encontra bem caracterizada literalmente no tocante a este ponto, no documento por uma política nacional de promoção da saúde (Brasil/MS/Secretaria de Políticas de Saúde, 2002: 14):

Deve ficar claro que a promoção da saúde não deve ser mais um nível de atenção, nem deve corresponder a ações que acontecem anteriormente à prevenção. Com esta compreensão não deve se constituir como mais um programa, mais uma estrutura organizacional. Ao contrário, se compõe de estratégias que se movem transversalmente em todas as políticas, programas e ações do setor saúde (...)

Essa dimensão transversalmente intersetorial, sem que se perca de vista o reconhecimento da importância da atenção primária, defendida em Alma-Ata e ratificada em Ottawa, aproxima a promoção da saúde mais da questão da qualidade de vida do que do controle das doenças.

Por sinal, reside nesse ponto a significativa diferença entre a prevenção das doenças, orientada por um modelo baseado na história natural da doença, e a promoção da saúde entendida, retomando argumento já referido anteriormente, como vida com qualidade e não apenas ausência de doença. Essa abordagem, por sua vez, inscreve a promoção da saúde mais coerentemente no modelo dos determinantes sociais da saúde, que comporta a noção de processo saúde-doença como histórica e socialmente marcados.

A ampliação da saúde opera a sua abordagem por um conceito “positivo”, ou seja, que busca a definição da saúde por sua ampla ramificação e presença cotidiana e não por sua ausência, como no caso de uma doença. Entretanto, a noção de que saúde seja vida com qualidade, ao mesmo tempo em que coloca a questão dos determinantes sociais, amplia o campo semântico e favorece imprecisões. Aliás, sobre este problema ponderam Minayo et al. (2000: 08):

Tornou-se lugar comum, no âmbito do setor saúde, repetir, com algumas variantes, a seguinte frase: “saúde não é [ausência de] doença, saúde é qualidade de vida”. Por mais correta que esteja, tal afirmativa costuma ser vazia de significado e, freqüentemente, revela a dificuldade que temos como profissionais da área, de encontrar algum sentido teórico e epistemológico fora do marco referencial do sistema médico que, sem dúvida, domina a reflexão e a prática do campo da saúde pública. Dizer, portanto, que o conceito de saúde tem relações ou deve estar mais próximo da noção de qualidade de vida, que saúde não é mera ausência de doença, já é um bom começo, porque manifesta o mal-estar com o reducionismo médico. Porém, pouco acrescenta à reflexão.

De fato, ao situar o conceito de saúde em um modelo diferente do da história natural da doença e procurar a sua positividade, deve-se empreender esforços para que a abordagem sobre qualidade de vida possa verdadeiramente contemplar questões difíceis

de lidar, dado seu grande teor subjetivo e abstrato como a busca da felicidade, realização de potenciais pessoais e coletivos, vida que valha a pena ser vivida, entre outras questões não resolvidas exclusivamente pela lógica da prevenção.

Provavelmente, tal movimento necessitará de outras áreas do conhecimento, tanto científicos e populares, bem como das artes, filosofias e práticas religiosas ainda pouco legitimadas para falar de saúde. Mas, certamente, como aponta Czeresnia (2003), não será apenas com a perspectiva da prevenção e da racionalidade médica que se poderá dar conta do problema da complexidade (e oportunidade) que a noção de qualidade de vida nos oferece na perspectiva da promoção da saúde.

1.5 - QUAL PARTICIPAÇÃO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE ?

No contexto brasileiro ainda pautado por uma “cidadania de escassez” (Valla & Siqueira, 1989)¹⁰, no qual os serviços de saúde enfrentam dificuldades fundamentais de provisão tais como a oferta com qualidade de atendimento médico, exames, equipamentos, materiais, medicamentos, entre outros, a preocupação com a qualidade de vida e a busca da felicidade pode parecer despropositada, ou comprometida com a retração de investimentos em políticas públicas. Este consiste em um importante desafio a ser enfrentado na discussão sobre qualidade de vida no âmbito da saúde pública: que esta não ocorra em prejuízo da atenção e provisão de serviços e políticas de saúde, em todos os níveis da atenção.

Esse é um ponto de grande relevância para abordar a participação na promoção da saúde no Brasil e, observadas as devidas especificidades, nos demais países periféricos, pois tal concentração de relevância na “qualidade de vida” e nos hábitos e estilos de vida saudáveis pode contribuir para que a promoção da saúde seja reduzida a um conjunto normativo de novos consumos em saúde, pautados na lógica comportamental e de mudança destes comportamentos. Como interessantes elementos para comparação a este respeito, Nogueira (2001: 65) criticamente se refere à higiomania e somatolatria¹¹:

A higiomania e a somatolatria constituem a orientação predominante numa enorme quantidade de revistas, livros e sites da internet dedicados ao assunto. De sua parte, a nova saúde pública e os organismos internacionais da área procuram difundir a filosofia de promoção da saúde, que tem propósito muito similar à adoção dos chamados hábitos ou estilos de vida saudáveis. Podemos perguntar, então, em que aspectos ou orientações, a promoção da saúde

distingue-se da voga da higiomania, ou seja, se ela tem, acerca da saúde, uma visão diferente.

De fato, se a perspectiva com a promoção da saúde é a de focar apenas a responsabilidade individual, haverá pouca diferença com a higiomania, por exemplo. Por outro lado, se nos recusamos a ter que escolher entre reducionismos, ou seja, abordar a saúde pelo viés do reducionismo médico ou de um “reducionismo individualista”, se pode vislumbrar a possibilidade de interação entre conhecimentos e práticas de profissionais da saúde e atores das camadas populares. Assim, temos diante de nós a possibilidade de não polarizar a discussão entre medicina *versus* sociedade e, tampouco, sociedade *versus* indivíduo, o que favorece a (re)orientação do emprego da promoção da saúde para a adequação de políticas, programas e serviços como forma de enfrentar tanto a medicalização da vida social como a individualização da saúde pública.

Além de podermos nos recusar a ter que escolher entre os reducionismos mencionados acima, outra valiosa perspectiva que pode enriquecer o debate da promoção da saúde é a de que campos de conhecimentos e práticas (como os da promoção, por exemplo) podem ser entendidos como campos de lutas. Tais campos são constituídos por conflitos de diferentes interesses em disputa, o que possibilita entendê-los marcados por um permanente vir a ser, que inter-relaciona de forma dinâmica e de difícil previsibilidade. Nenhuma via é, portanto, de “mão única”.

Como ilustração desse ponto, acerca da promoção se constituir uma oportunidade para novas atuações conjuntas na saúde ou um aspecto da retração do Estado, Correia (2003; Ramos, 1996) menciona a descentralização defendida pelo movimento sanitário. Ao mesmo tempo em que descentralizar foi um caminho para democratizar o sistema de saúde, fortalecer os municípios e tornar as decisões (e o controle sobre elas) mais próximas da população, por outro lado, a descentralização pode ter sido uma boa estratégia para que o Governo Federal reduzisse sua participação e responsabilidade com orçamento e condução de políticas públicas.

Como argumenta a autora a esse respeito:

Na medida em que responsabiliza os municípios pela política local de saúde, não repassando os recursos necessários para a sua efetivação e diminuindo, assim, a responsabilidade do Governo Federal, as estratégias descentralizadoras estão coerentes com a perspectiva racionalizadora e de redução dos gastos públicos do projeto neoliberal (Correia, 2003:56).

É nesse contexto, ao mesmo tempo marcado pela “cidadania de escassez”, e pela concepção de que atuamos em campos de lutas a serem ocupados na defesa de interesses públicos para a saúde, é que se pode melhor colocar a questão da participação. De saída, então, como resposta à pergunta: Qual participação na promoção da saúde? Podemos considerar como de extrema pertinência uma participação que promova a enunciação e defesa de interesses mais democráticos e públicos, ao mesmo tempo em que nos ajuda a “traduzir” o debate e a construir conjuntamente estratégias de promoção da saúde de forma adequada aos variados contextos sociais em que vivemos.

Como apontam os documentos internacionais da promoção da saúde, a participação envolve atores diretamente interessados, contudo, de lugares distintos na sociedade, tais como do governo, entre membros da comunidade e organizações afins, formuladores de políticas, profissionais de saúde, entre outros setores e agências nacionais ou não (Brasil, 2001; Westphal, 2006). O foco para esta tese é o da participação destes atores “membros da comunidade” e, em especial, das camadas populares, entendidas aqui como as mais pobres social e economicamente, que enfrentam as piores condições de vida e, portanto, com graves repercussões para a sua saúde, segundo o modelo dos determinantes sociais.¹²

Dessa forma, tais diferenças sociais repercutem em desigualdades que agravam as dificuldades de “tradução” do debate da promoção da saúde para conhecimentos e práticas de saúde como, aliás, ilustra Westphal (2006: 656-7) sobre a participação como um princípio na promoção da saúde:

O princípio da participação social está diretamente relacionado ao fortalecimento da ação comunitária e ao conseqüente empoderamento coletivo, pois é necessário que a população se torne capaz de exercer controle sobre os determinantes da saúde. O empoderamento relaciona-se ao reconhecimento de que os indivíduos e as comunidades têm o direito e são potencialmente capazes de assumir o poder de inferir para melhorar suas condições de vida.

Por isso, é importante considerar que a promoção da saúde ocorre mergulhada nas relações sociais e, estas são marcadas por profundos conflitos de interesses entre grupos sociais. Portanto, ao invés de uma sociedade harmônica, pautada pelo equilíbrio entre as diferenças, como a concebida pelo funcionalismo, a proposta de discussão da promoção da saúde nesta tese é contextualizada a uma sociedade pautada pelo conflito.

As perspectivas de conflito oferecem importantes referenciais para a abordagem do campo das ciências sociais e saúde na compreensão do processo saúde-doença como socialmente produzido e reproduzido pelas relações sociais; contudo, convém ponderar,

não são as únicas da teoria social empregadas no campo (Nunes, 2006). Suas contribuições, porém, nos ajudam a contextualizar a participação das camadas populares na promoção da saúde por entre distintos grupos sociais com seus respectivos interesses em conflito, e diferenças de poder na defesa destes, que precisam ser postos em questão quando nos propomos a construir de modo participativo conhecimentos e práticas de promoção da saúde.

Não basta, portanto, afirmar que os interesses estão em conflito, mas também é preciso considerar que, dentre tais interesses, os mais identificados aos dos grupos com maior poder econômico terão mais chances de serem reproduzidos nas relações sociais por possuírem tais grupos mais recursos para sua defesa, seja por meio de investimentos na sua divulgação e persuasão ou mesmo pelo uso da violência física quando necessário. Além disso, as diferenças entre os poderes destes grupos em conflito nos ajudam a entender como alguns conseguem exercer sua hegemonia sobre outros (e também “dominação” e “opressão”, segundo alguns autores citados mais adiante). Por isso, apesar das perspectivas de conflito não serem as únicas no campo das ciências sociais e saúde, elas oferecem importantes subsídios para a abordagem da sociedade, tal como Giddens (2005: 35) sintetizou:

No entanto, os teóricos de conflito rejeitaram a ênfase funcionalista no consenso. Em vez disso, destacaram a importância das divisões na sociedade. Ao fazê-lo, concentram-se em questões de poder, desigualdade e luta. Eles tendem a ver a sociedade como sendo composta de grupos distintos que perseguem seus próprios interesses. A existência de interesses separados significa que o potencial para o conflito está sempre presente e que certos grupos se beneficiarão mais do que outros. Os teóricos de conflito examinam as tensões entre grupos dominantes e desfavorecidos dentro da sociedade e buscam compreender como as relações de controle são estabelecidas e perpetuadas.

Convém, ainda, ressaltar que esta contribuição da teoria social herda do marxismo sua crítica às relações sociais no âmbito do materialismo histórico. No entanto a desdobra, atualizando o que Marx viu em seu tempo a respeito da luta de classes tão polarizada, cujas conseqüências históricas levariam à ruptura do próprio capitalismo pela revolução, para uma concepção de institucionalização do conflito em nossas contemporâneas sociedades industriais (Dahrendorf, 1982).

Enfim, articular criticamente pressupostos e referenciais que informam as possibilidades e os limites da participação popular, ou seja, destas camadas populares inseridas numa sociedade marcada pelo conflito de interesses, pode contribuir para o

fortalecimento de boas práticas e orientação de propostas de promoção da saúde, entre profissionais da saúde e atores das camadas populares.

A “saúde para todos no ano 2000”, como postulou a Declaração de Alma-Ata e ratificaram as Cartas das conferências internacionais, não veio e assistimos ainda, com o avanço do modelo neoliberal de globalização, propostas de promoção da saúde correrem o risco de legitimarem ideologicamente a retração das políticas públicas do Estado, bem como a culpabilização da população diante da falta de auto-cuidado. Estas ponderações, muitas delas feitas na própria saúde pública, por um lado, favorecem a manutenção do espírito crítico sobre a promoção mas, por outro, também possibilita leituras de “mão única” sobre a importância da qualidade de vida, do fortalecimento das habilidades pessoais e do reforço da ação comunitária, como se estas estivessem sempre desvinculadas do modelo dos determinantes sociais da saúde.

Contudo, os grupos orientados pela perspectiva da educação popular continuaram a existir e a desenvolver experiências de prática educativa e de mobilização para intervenção em problemas concretos, como os que repercutem no processo saúde-doença.

Provavelmente, o que fará a diferença para a promoção da saúde ser instrumento do neoliberalismo ou não, de fato, seja a participação. Com ela é que poderemos enfrentar a polissemia da “qualidade de vida” a fim de movê-la da retórica vazia que atende a interesses privados na saúde em detrimento de interesses públicos e, em especial, das camadas populares, bem como defender que a participação com reforço da ação comunitária, adoção de estilos de vida saudáveis e estímulo à autonomia dos indivíduos não se desdobrem em culpabilização da população, mas sim, numa oportunidade coerente para a quebra da exclusividade do setor saúde e proeminência empresarial sobre a saúde pública.

Importante ressaltar que a participação encontra dispositivos que a regulamentam no próprio Sistema Único de Saúde (SUS), principalmente no que se refere aos processos decisórios e ao controle social, como dispostos na Lei Nº 8.142 de 28 de dezembro de 1990. Na perspectiva da promoção da saúde, a participação também está colocada em bases de mobilização; entretanto, a ênfase está na atuação e co-responsabilização, onde a capacitação e o desenvolvimento de estratégias de ação visam articular a população para maior controle sobre sua saúde e suas condições de vida, tanto em nível individual como coletivo — sem que isto ocorra em detrimento da assistência de qualidade por parte das políticas e serviços de saúde.

Neste debate sobre participação popular no contexto da promoção da saúde, temos diante de nós a possibilidade de ampliar os horizontes e incorporar à fiscalização e ao controle social sobre as políticas um potencial para ações conjuntas com os próprios serviços de saúde, que implicam tanto a aproximação entre população e serviços quanto a mobilização e atuação popular na saúde. Como ilustração deste ponto, a proposta da política nacional de promoção da saúde (Brasil, 2002: 19) caracteriza de modo amplo a participação:

A participação da população não somente nas instâncias formais, mas em outros aspectos constituídos por atividades sistemáticas e permanentes, dentro dos próprios serviços de atendimento, favorecendo a criação de vínculos entre o serviço e os usuários, caracterizando uma participação mais criativa e realizadora para as pessoas.

Contudo, claro está que esses marcos legais, bem como a perspectiva da promoção da saúde, apesar de fundamentais, não asseguram por si a sua concretização, tampouco a autenticidade da participação em termos de autonomia, expressão e defesa de seus interesses. Assim, a participação, apesar de se beneficiar do reconhecimento formal e legal, só se efetivará se puder ocupar de modo sistemático e sustentável estes e outros espaços que, por sinal, só foram abertos como resultado da própria mobilização e atuação da população.

Da mesma forma, se buscamos enfrentar perspectivas normativas, individualizantes e medicalizadoras que rondam continuamente as discussões sobre estilos de vida saudáveis, qualidade de vida e demais princípios, estratégias e questões na promoção da saúde devemos, de fato, defender a participação na saúde. Sobre este ponto, inclusive, parece haver pouca polêmica. É recorrente na bibliografia sobre promoção a defesa da participação sob as diversas formas como é nomeada, e o problema não parece residir neste ponto. Também os documentos oficiais das conferências de promoção da saúde defendem e ratificam entre si a necessidade da participação da população como um todo em seus cotidianos no qual o processo saúde-doença está em curso (Brasil, 2001; Westphal, 2006).

Contudo, uma vez identificada a “qual” participação aqui nos referimos (uma participação que traduza o debate e também conduza ações de promoção em contextos sociais tão diversos como os em que vivemos) somos então levados a outro questionamento: “como” então lidar com esta participação.

Por mais óbvio e elementar que possa parecer, é importante mantermos em questão o ponto de que, através da participação, são colocados em relação diferentes

grupos de atores com seus respectivos conhecimentos e práticas, dotados de interesses e prioridades pertinentes às suas inserções específicas na sociedade. Dito de outro modo, as inserções destes grupos de atores reunidos em torno de propostas participativas são sempre situadas e socialmente distintas, e trazem perspectivas marcadas por suas condições materiais de existência, suas relações étnico-raciais e extrações de gênero e geração.

Lidar com essas diferenças parece constituir ainda em nossos dias o desafio maior às propostas participativas do que o reconhecimento em si da importância ou da legitimidade da participação como estratégia de intervenção social. Dessa forma, nos deparamos com a necessidade de mediação entre essas distintas inserções nas relações sociais as quais, por sua vez, modulam conhecimentos e práticas que os grupos de atores trazem distintamente com sua participação. A dimensão que articula politicamente conhecimento e ação constituiu o terreno das metodologias participativas, talvez de forma mais explícita do que os demais desenhos metodológicos de pesquisa social, colocando em evidência a dimensão política do conhecimento, a discussão das práticas educativas em saúde e das teorias que articulam educação e sociedade. É para este percurso que os capítulos seguintes nos convidam.

NOTAS DO CAPÍTULO 1

¹ Medicina Comunitária (community medicine) se refere a uma modalidade de prática médica proposta principalmente nas décadas de 50-60 nos Estados Unidos e voltada para a atenção às populações pobres daquele país. Sua principal característica é a da simplificação de práticas médicas através da ênfase na prevenção e na promoção da saúde, segundo o modelo de Leavell & Clark, que será tratado mais adiante no presente capítulo.

² Medicina Preventiva (preventive medicine) é a especialidade médica cuja ênfase está na prevenção das doenças e para a promoção e preservação da saúde no indivíduo através de um conjunto de atuações e conselhos médicos, ao invés de seu tratamento. Sua relação com o debate da promoção da saúde é de grande valor para a melhor explicitação de suas especificidades quando entendidas fora do modelo de Leavell & Clark.

³ Epidemiologia Social (social epidemiology): a epidemiologia social se distingue no plano teórico das demais abordagens epidemiológicas pela explicação do processo saúde-doença a partir da investigação dos determinantes sociais.

Para aprofundar estas definições, há excelentes referências no site da World Health Organization: <http://www.who.int/en/>, no seu escritório regional para as Américas a Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS: <http://www.opas.org.br/> e demais textos que podem ser localizados através da Biblioteca Virtual em Saúde, Bireme: <http://www.bireme.br/> e no da Scientific Electronic Library OnLine, SciELO: <http://www.scielo.org/>

⁴ No original: “Specialization oriented toward the treatment of disease cannot maximize health because prevention of illness and promotion of optimal functioning transcend specific diseases and require a broader perspective than can be achieved by the disease specialist. Effective medical care is not limited to the treatment of disease itself; it must consider the context in which the illness occurs and in which the patient lives. Moreover, diseases rarely exist in isolation, especially when experienced over time.”

⁵ No original: “For primary care to optimize health, it must focus on people's health in the constellation of the other determinants of health, that is, on the social and physical milieu in which people live and work rather than only on their individual diseases.”

⁶ No Original: “The more the social resources of individuals and communities, the greater the likelihood of better health. Moreover, relative rather than absolute social deprivation is also associated with poorer health. That is, the greater the disparities in wealth within any population, the greater the disparities in health.”

⁷ No original: “Good health is the bedrock on which social progress is built. A nation of healthy people can do those things that make life worthwhile, and as the level of health increases so does the potential for happiness”.

⁸ No original: Since the adoption of the *Ottawa Charter*, a significant number of resolutions at national and global level have been signed in support of health promotion, but these have not always been followed by action. The participants of this Bangkok Conference forcefully call on Member States of the World Health Organization to close this implementation gap and move to policies and partnerships for action.

⁹ No original: “Primary care is distinguished from short-term consultative care (secondary care) and long-term disease management (tertiary care) by several characteristics. Primary care deals with more common and less well-defined problems, generally in community settings such as offices, health centers, schools, and homes. Patients have direct access to an appropriate source of care, which continues over time for a variety of problems and includes needs for preventive services”.

¹⁰ Nos termos dos autores (Valla & Siqueira, 1989: 111), a discussão sobre “cidadania de escassez” é apresentada na seguinte reflexão: “A ênfase que se dá à ‘participação popular’ é tão incisiva porque a concepção de cidadania que predomina no Brasil tem suas raízes nos países do chamado ‘Primeiro Mundo’. Os cidadãos desses países ‘vigiam’ os governos para garantir que esses serviços continuem existindo. É uma cidadania de abundância, de vigilância. No Brasil, porém, uma grande parte da população não pode exercer essa cidadania de vigilância, pois freqüentemente não há o que vigiar, embora as autoridades já tenham arrecadado os impostos pagos pela população. Essa é uma cidadania de ‘sobrevivência’, uma cidadania de escassez, que pode ser assim colocada: ou o governo respeita os direitos da população e devolve seu dinheiro na forma de serviços de qualidade, ou grandes parcelas da população correm o risco de ‘não sobreviver’.”

¹¹ Roberto Passos Nogueira, em artigo publicado em 2003 (p. 187), apresenta uma definição contextualizada com a origem e a que se refere sua denominação de higiomania, a qual converge com a de “culto ao corpo”, ou somatolatria, na qual ambas são acionadas para a discussão dos novos consumos de produtos e serviços voltados para a saúde em uma concepção de auto-cuidado. Em suas palavras: “A mania com sua própria condição de saúde corporal ou higiomania, como a denomino num artigo inspirado nas idéias de Illich (Nogueira, 2001), é algo que passou a fazer parte definitivamente do estilo de vida altamente tecnificado da contemporaneidade. Tal estilo de vida, que se funda na idolatria do corpo e da saúde do corpo, não é criado por uma simples expropriação profissional: é alimentado pela mídia, pelas academias de cultura física, pela indústria da “dieta” e pela indústria em geral, e, enfim, pelos que estão sempre interessados em vender este novo produto - o auto-cuidado.”

¹² Adota-se aqui uma certa perspectiva sócio-antropológica de “camadas populares”, que circunscreve tal termo ao universo de categorias sociais que se encontram numa posição subordinada ou inferior na sociedade de classes, moderna e urbana. Segundo essa esteira interpretativa, os grupos sociais se diferenciam em função da existência de códigos culturais específicos, os quais modulam representações e comportamentos, e dão origem a configurações diferenciadas de fenômenos aparentemente semelhantes (Zaluar, 1985; Duarte, 1986; Heilborn, 1997).

CAPÍTULO 2

PESQUISA SOCIAL E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

A participação popular na saúde demanda mediação metodológica coerente, para a que a produção de conhecimento fortaleça intervenções sobre relações sociais que repercutem no processo saúde-doença. Para tanto, as metodologias participativas têm muito a colaborar por seu debate e suas experiências acumuladas historicamente. Este capítulo realiza uma incursão nestas metodologias, geralmente identificadas como “alternativas” no âmbito da pesquisa social. Contudo, entendê-las assim demanda qualificar sua “alternativa” em relação ao quê e “participativas” em relação a quem.

De modo a abordar algumas implicações dessa “alternativa” metodológica e da idéia de “participação” em pesquisa científica, foram adotados dois pontos: 1) dimensionamento dos contornos nas metodologias participativas e, 2) qual seria a abordagem do conhecimento que as sustentariam mais coerentemente.

O sentido desta discussão sobre as metodologias participativas também se inscreve no âmbito de um campo, o científico, entendido como um campo histórico de lutas em torno da dimensão política do conhecimento, da legitimidade da produção de “verdades” sobre o mundo e suas implicações nas relações sociais. A este respeito se pode seguir com Bourdieu (1990: 46) em seu desdobramento conceitual para a noção de campo científico:

A verdade é um jogo de lutas em todo campo. O campo científico que tenha chegado a um alto grau de autonomia tem essa particularidade que é o fato de só termos alguma possibilidade de triunfar nele sob a condição de nos conformarmos às leis imanentes desse campo, isto é, reconhecer praticamente a verdade como valor e respeitar os princípios e os cânones metodológicos que definem a racionalidade no momento considerado, bem como de investir nas lutas de concorrência todos os instrumentos específicos acumulados no decorrer das lutas anteriores. O campo científico é um jogo em que é preciso munir-se de razão para ganhar. Sem produzir ou atrair super-homens, inspirados por motivações radicalmente diferentes daquelas dos homens comuns, ele produz e encoraja, por sua lógica própria, e à margem de qualquer imposição normativa, formas de comunicação particulares, como a discussão competitiva, o diálogo crítico, etc., que tendem a favorecer de fato a acumulação e o controle do saber. Dizer que há condições sociais para a produção da verdade significa dizer que há uma política da verdade, uma ação de todos os instantes para defender e melhorar o funcionamento dos universos sociais onde se exercem os princípios racionais e onde se gera a verdade.

Havendo, portanto, a conformação de um campo de lutas no qual as metodologias participativas fazem parte, esta discussão começa justamente por questionar se tal alternativa metodológica, ao enfatizar a importância da participação, deixaria de ser propriamente uma prática de pesquisa legítima e reconhecível no campo científico. Então, cabem aqui algumas provocações iniciais: será que as metodologias participativas abandonam o campo científico e renunciam à sistematização de teorias, métodos, princípios e técnicas em prol de sua dimensão política? Seriam tais metodologias mais identificadas com serviços universitários de extensão à população ou de apoio à assistência social? Ou ainda: modalidades de ativismo sofisticadas por uma roupagem de retórica acadêmica? São indagações como estas que nos desafiam a compreender o diálogo, aqui entendido nos marcos de um campo científico, entre as metodologias participativas e a participação no conhecimento.

2.1 - METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DE PESQUISA SOCIAL: CONTEXTO CIENTÍFICO, POSSIBILIDADES E LIMITES

Entre os anos 60 e 70 do século XX, as metodologias participativas, definidas pelos mais variados nomes, trouxeram em comum a questão da mobilização e intervenção social como objeto de conhecimento da ciência e da prática cotidiana da política — afirmando a radical articulação entre estas duas instâncias.

Contudo, a afirmação de que ciência e política estão articuladas nos demanda maior explicitação sobre esta relação, a fim de que não percamos o foco sobre uma questão tão importante ao enunciá-la como se tratasse de algo auto-evidente ou auto-explicativo.

Se entendemos que as pesquisas científicas, além de concernentes ao seu campo, também ocorrem dentro de uma sociedade, somos então levados a considerar a presença de interesses e valores que, necessariamente, entrarão em conflito quanto mais o problema da participação for colocado. Portanto, melhor se avança com esta noção de campo científico se depararmos com uma questão privilegiada que evidencia interesses e valores na pesquisa, a saber, a falsa neutralidade na pesquisa científica para, então, podermos seguir sobre a discussão das metodologias participativas e suas implicações.

2.1.1 - A FALSA NEUTRALIDADE NA PESQUISA CIENTÍFICA

Identificadas como “investigação alternativa”, “investigação participativa”, “auto-censo”, “pesquisa-popular”, “pesquisa dos trabalhadores”, “pesquisa confronto”, “investigação militante”, “pesquisa-ativa”, “estudo-ação”, “pesquisa-ação”, “intervenção sociológica”, “*enquête*-participação”, entre outras, estas propostas elaboram em geral a crítica à ideologia da “neutralidade” e “objetividade” na pesquisa científica. Estas metodologias têm em comum um ponto de partida que considera todo conhecimento como dotado de interesses científicos (com os rigores do seu campo, no emprego de teorias e procedimentos metodológicos coerentes) e não-científicos (veiculador de valores e possuidor de projeto e atuação sobre as relações sociais) (Brandão, 1981).

Entretanto, tal posição, ao mesmo tempo em que se volta para pesquisas que privilegiam a inclusão da participação de atores das camadas populares, passa a ser extensiva ao conhecimento científico como um todo e, é no âmbito do campo científico que tais metodologias participativas debatem sobre o papel do conhecimento. É igualmente importante considerar que a crítica à “neutralidade” e “objetividade” colaborou para que as metodologias participativas historicamente se organizassem e, assim constituídas, pudessem realizar as suas contribuições. Um importante aspecto desse posicionamento ressalta que o destino final da produção científica não é, em si, a publicação para outros cientistas, uma vez que o conhecimento construído com os métodos legitimados das ciências adquire *status* de verdade e se presta como eficiente ferramenta de controle e reprodução de relações sociais. Contudo, estas relações sociais atendem aos interesses de alguns grupos em detrimento dos demais, se entendidas pelas perspectivas de conflito da teoria social. Como, aliás, bem definem Oliveira & Oliveira (1981: 22):

Na verdade, esta ciência que se queria neutra, apolítica e descomprometida acabou sendo utilizada cada vez mais como uma ferramenta de engenharia social. Empregados por agências governamentais, os cientistas sociais contribuíram para a implantação gradual de toda uma série de instituições de controle social – desde a escola e o hospital até o asilo psiquiátrico e a prisão – cuja finalidade é modelar o comportamento de todos pelos padrões de normalidade definidos pelos donos do poder.

O problema da presença dos interesses políticos e econômicos na pesquisa científica, tais como projetos militares e de corporações transnacionais, por exemplo,

atravessa todos os ramos do conhecimento, se fazendo sentir de formas e intensidades diferentes, segundo os objetos e as relações estabelecidas para conhecê-los.

Por sinal, na própria história da ciência ocidental é possível identificar o emprego de conhecimentos, bem fundamentados em seus campos de origem, em lógicas teleológicas e justificatórias, como ilustra Chalmers ao definir a presença destes “fatores sociais extracientíficos” nas teorias científicas (1994: 163):

Por exemplo, temos extensões ilegítimas da biologia e da teoria evolucionária na forma do darwinismo social e da sociobiologia colocadas como explicações dos fenômenos sociais, disfarçando assim as realidades políticas e servindo para justificar os diversos gêneros de opressão, como a dos pobres, das mulheres ou das minorias raciais; em época mais recente testemunhamos uma tendência crescente para reduzir as questões sociais a questões econômicas, tratadas por uma (pseudo)ciência da economia.

Contudo, além da identificação da presença desses “fatores sociais extracientíficos”, a definição dos contornos das metodologias participativas demandou a abordagem do que viria a ser esse seu caráter “alternativo”, com que freqüentemente foi definida (Brandão, 1981; Freire, 1981; Oliveira & Oliveira, 1981; Hollanda, 1993; Thiollent, 1996).

2.1.2 - METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: “ALTERNATIVAS” EM RELAÇÃO AO QUÊ? “PARTICIPATIVAS” EM RELAÇÃO A QUEM?

Tal delineamento das metodologias participativas — que consistiria na sua diferença em relação a outras metodologias “tradicionais” — se refere à pesquisa e à produção de conhecimento, que se caracterizaria mais como *um meio* para intervir na realidade estudada do que *um fim*, como geralmente ocorre nas pesquisas sociais convencionais.

É precisamente este o contexto no qual as metodologias participativas surgem e que historicamente se inscreveram na contraposição às metodologias “tradicionais”. Além disso, estas são assim denominadas por serem identificadas por suas críticas aos referenciais positivistas de ciência, caracterizados principalmente pela separação sujeito-objeto, pela tendência à reificação quantitativista dos fenômenos sociais e pela idéia da neutralidade de uma ciência que seria, ao menos idealmente, politicamente desinteressada.

Este último ponto, em especial, nos remete para uma distinção política fundamental, que faz das metodologias participativas uma prática engajada, voltada para a intervenção sobre problemas sociais e comprometida com os interesses de segmentos não-hegemônicos na sociedade. Aliás, esta distinção política se faz notar no próprio sentido da produção e emprego do conhecimento que, diferentemente da pesquisa tradicional, coloca teorias, métodos, técnicas e resultados a serviço não só dos pesquisadores mas da resolução de problemas de relevância popular interagindo, para tanto, com a participação das pessoas envolvidas nos problemas.

Entretanto, não é a simples participação social na pesquisa que a inscreve no terreno das “alternativas metodológicas”. Ou seja, assim como há diversos modos de participação, tais diferenças repercutem diretamente sobre as possibilidades de ação e intervenção social. Por exemplo, segundo Thiollent (1996), existe uma importante diferença na participação, que responde por uma distinção entre pesquisas participantes (PP) e pesquisa-ação (PA).

A diferença crucial entre PP e PA se encontra justamente na qualificação do que se compreende por “participação”, pois esta, por si só, não pressupõe necessariamente a ação planejada, composta por elementos educativos e técnicos, entre outros, e orientada para a intervenção social para resolução de problemas. É com base nesta distinção que Thiollent (1996: 07-8) argumenta:

Um dos aspectos sobre os quais não há unanimidade é o da própria denominação da proposta metodológica. As expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são freqüentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Seja como for, consideramos que pesquisa-ação e pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional. Não estamos propensos a atribuir muita importância aos “rótulos”. Mediante a aplicação dos princípios metodológicos aqui em discussão, achamos que outro modo de designação possa ser cogitado, mas ainda não o encontramos.

Portanto, a participação por si só não define os contornos, com suas possibilidades e limites, da intervenção social e, menos ainda, o sentido da mudança no qual poderá cooperar. Isso porque a proposta para a participação pode ocorrer desprovida da ação planejada, bem como pode se voltar para a “transformação” de pequenos hábitos ou contemplar os interesses de determinados grupos, como se pode compreendê-la segundo as perspectivas de conflito.

Exemplo significativo é o trabalho de Kurt Lewin, desenvolvido nos Estados Unidos entre os anos 30 e 50, historicamente referido à criação do corpo metodológico da *Action-Research*, incluindo a sistematização da dinâmica de grupo como sua técnica privilegiada. Entretanto, como aponta Barbier (1985: 40):

Com Kurt Lewin, a noção de intervenção na vida social com o intuito de transformá-la começa a ter sentido, a ser reconhecida e a estabelecer a sua metodologia. Não é difícil perceber a importância de uma metodologia para a ação humana que, durante a Segunda Guerra Mundial, levasse as donas-de-casa dos Estados Unidos a consumir coração de boi, rim ou tripas, partes do animal tradicionalmente rejeitadas por todas as camadas da população, até pelas menos favorecidas. (...) Mas é preciso reconhecer que Kurt Lewin praticamente ignorou um outro tipo de intervenção exercida não por psicólogos, mas por revolucionários: a intervenção cujo objetivo é transformar radicalmente as estruturas sociais da sociedade de classes. Na verdade, quando K. Marx propõe que se faça sistematicamente uma “pesquisa operária” realizada pelos próprios operários, está propondo também uma “intervenção” bem diferente da Pesquisa-Ação de K. Lewin. Enquanto K. Lewin, em sua Pesquisa-Ação na Harwood Manufacturing Corporation (1939), procura ganhar a simpatia das operárias para, no fundo, usando a sua competência de psicólogo do trabalho, chegar a fazê-las produzir mais, através do mecanismo de estimulação e de competição.

A intervenção nas relações sociais é um traço fundamental na pesquisa-ação, como em outras propostas de metodologias participativas implicadas com ação planejada. Desde seus primórdios, de tal forma se tem compreendido este debate que Kurt Lewin (1973: 216-7), ao ressaltar que o valor da pesquisa não fica restrito ao mundo acadêmico, caracteriza a pesquisa realizada no âmbito da prática social como para a administração ou “engenharia social”:

A pesquisa necessária à prática social pode ser melhor caracterizada como pesquisa para administração ou engenharia social. É um tipo de pesquisa de ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social, e pesquisa que leva à ação social. Pesquisa que produza apenas livros não será o bastante.

Além dos interesses envolvidos, mais do que uma discussão de “rótulos” quase sempre precários, a diferença entre PA e PP ilustra que o caráter específico das metodologias participativas está na possibilidade da ação organizada e articulada, e ao fato de que ambas se contrapõem à pesquisa convencional. Entretanto, isso acontece com diferentes implicações para o conhecimento.

Em muitas das metodologias participativas (de caráter PP), tal participação consiste na ida do pesquisador ao campo de sua investigação, não se restringindo às fontes secundárias e à “pesquisa de gabinete”. Destaca-se nesta modalidade de participação, por exemplo, a observação participante, mas que, como as demais modalidades de PP, se voltam mais para a produção de dados no local, estabelecendo interações sociais com informantes-chave e grupos pesquisados (Foote-Whyte, 1980). Assim, a participação se dá entre pesquisadores (como investigadores de campo) e atores sociais (na qualidade de informantes) em torno da produção de dados sem, contudo, interagir para além disto, como ocorre numa PA.

Para além da busca de “purismo” nas definições ou “denúncia” de diferenças internas entre PA e PP, este debate nos orienta quanto às possibilidades específicas no quadro das metodologias participativas, uma vez que ambas possuem traços alternativos à ciência tradicional e constituem potencial para interação com as camadas populares. E se, por um lado, concordamos que diferenças importantes podem ser encontradas quanto aos aspectos da pesquisa, participação e política, por outro lado, podemos empregar PP para a construção prévia de um marco teórico que confrontaria os conhecimentos e as informações iniciais do campo. Tal procedimento da PP seria comparável ao da “fase exploratória” da pesquisa tradicional e informaria o andamento das fases posteriores enquanto que, na PA — como a ação possui centralidade na proposta — os conhecimentos prévios dos pesquisadores e o marco teórico são compatibilizados com os passos operacionais do trabalho. Nos deparamos, então, com a possibilidade de PP e PA serem empregadas de modo complementar, tal como ilustra Hollanda (1993: 39):

Nesse contexto a “ação” surge como eixo central do desenvolvimento da pesquisa e força aglutinadora de um grupo de saberes e interesses nem sempre idênticos. A idéia de que a acentuação da PA seja o trabalho “prático” transparece também no fato de que, na PP, o que corresponde ao primeiro momento da PA (o da investigação-ação) é desdobrado em duas fases (A e B). Enfatiza-se, na PP, a parte inicial, preliminar, do processo dentro do conjunto de etapas (o que talvez possa ser equiparado à “fase exploratória” da pesquisa tradicional, onde o marco teórico do tema em pauta é exaustivamente confrontado com as informações iniciais de “campo”, visando estabelecer — com o máximo de segurança — o bom andamento das fases posteriores do trabalho).

Assim como a discussão sobre as definições e diferenças das metodologias participativas e, em especial a PA, não se resume à querela dos “rótulos”, mas se volta para a compreensão do sentido de sua alternativa quanto a participação na pesquisa, se deve considerar a indagação sobre a idéia de paradigma como forma de clarificar que

contribuições lhe seriam específicas ou relevantes como estratégia de conhecimento e ação sobre o mundo. Para tanto, se pode retomar algumas idéias anteriores a partir do conceito de paradigma de Thomas Kuhn (1987).

2.1.3 - PESQUISA-AÇÃO: NOVO PARADIGMA OU NOVO TIPO DE DEMANDA PARA A CIÊNCIA?

Em linhas gerais, o paradigma pode ser entendido como fruto de consenso numa comunidade científica e que, portanto, é capaz de oferecer um referencial, uma estrutura, um método, uma matriz disciplinar ou um quadro epistêmico ainda que transitório, no modo de abordar e solucionar problemas no conhecimento do real (Piaget & García, 1987). A este respeito, nas palavras de Kuhn (1987: 13):

Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.

Para ser capaz de oferecer “soluções modelares” e plasmar uma nova concepção de mundo para o seu tempo, um paradigma precisa sair vitorioso sobre as outras tendências interpretativas sobre o mesmo problema em questão. Após a superação de boa parte dos conflitos e consolidação de uma síntese capaz de aglutinar pesquisadores, o paradigma passa a operar também na prática científica com uma face conservadora, de modo a “zelar por sua estabilidade”, fase esta denominada por Kuhn de “ciência normal”.

Este processo é sustentável pelo tempo em que vigorarem os consensos sobre suas “soluções modelares” na abordagem da realidade e ao “desaparecimento” de outras, como versões discordantes ou potencialmente ameaçadoras, por explicarem os mesmos fenômenos de formas diferentes ou colocar em questão novos problemas. Tal enrijecimento é excludente pois, segundo Kuhn (1987: 39):

O novo paradigma implica uma definição nova e mais rígida do campo de estudos. Aqueles que não desejam ou não são capazes de acomodar seu trabalho a ele têm que proceder isoladamente ou unir-se a algum grupo.

Em vista destas questões cabe, então, indagar: seriam as metodologias participativas um novo paradigma científico? E, mais especificamente no caso da PA, a

idéia de “novo paradigma” se aplicaria à integração entre sujeito-objeto no processo de conhecimento e à influência de fatores não-científicos na formulação de teorias, como a intersubjetividade possibilitada entre pesquisadores e atores sociais?

A principal divergência a esta proposição se encontra no próprio trabalho de Thiollent (1996) que considera, no quadro das metodologias participativas, a PA como um método de pesquisa cuja particularidade da ação conjunta não a desvincula de exigências científicas, do rigor metodológico e do emprego de técnicas tradicionais de pesquisa como a entrevista, a observação participante e o *survey*. Assim, se a PA se diferencia das metodologias convencionais, o faz mais em relação aos fins e nem tanto pelos meios, pois a participação popular numa PA se caracteriza pela possibilidade da interação e emprego das disciplinas, do método e das técnicas de pesquisa com a perspectiva e os interesses dos atores sociais envolvidos.

Nesta linha de argumentação Hollanda (1993), fazendo referência a Nicole Vosswinkel, também discorda de que a PA constitua um novo paradigma. Para tanto, Vosswinkel se baseia 1) na articulação entre técnicas, métodos e teorias; 2) no papel do pesquisador e 3) na forma de conceber as necessidades sociais:

Em relação ao primeiro item Vosswinkel lembra que, embora a maioria dos teóricos dessas práticas alternativas expressem verdadeira “aversão” à démarche analítica “clássica”, eles a reproduzem em seus estudos. A análise sociológica clássica estrutura-se essencialmente numa abordagem dedutiva/indutiva da realidade que leva à produção não só de técnicas/métodos adequados ao seu conhecimento como também de teorias de médio alcance ou gerais (ou também chamadas axiomáticas) para explicá-las. Para a autora, o esquema da pesquisa-ação (diagnóstico/intervenção-avaliação dos efeitos/novo diagnóstico) repousa sobre as mesmas bases do esquema clássico: enunciados teóricos, jogo de hipóteses, utilização de técnicas. (Hollanda, 1993: 44-5)

Assim, a diferença entre a PA e as práticas convencionais estaria mais concentrada na flexibilidade do emprego dos procedimentos de pesquisa, com maior importância conferida em especial à indução e relativização do conhecimento produzido. Contudo, o principal ponto de distinção se faz notar quanto ao segundo item: papel do pesquisador, pois será a finalidade do seu projeto científico com comprometimento político, que direcionará a PA do âmbito da descrição e explicação para a relativização do real e a inclusão da perspectiva de mudança.

As implicações deste projeto científico recaem também sobre o terceiro item analisado por Vosswinkel: a forma de conceber as necessidades sociais. Esta consiste em outro ponto específico na PA, por conferir prioridade aos grupos sociais e definir, no

processo de pesquisa, a agenda de necessidades, em detrimento da tradicional predominância (ou exclusividade) dos interesses e prioridades dos pesquisadores e agentes governamentais, por exemplo.

Por outro lado, à luz deste debate entre a autora e os textos citados, pode ser pertinente considerar que o pesquisador não se converte em “objeto” da metodologia ao abordar atores sociais como sujeitos, nem desaparece no campo de forças dos que participam de uma PA. Apesar de priorizar os interesses dos grupos sociais, o pesquisador não só não se converte em um membro destes como mantém a sua diferença de classe e o decorrente modo de conhecer o mundo. Sua atuação numa PA é a de favorecimento da inter-relação entre conhecimentos acadêmico e populares, tendo a metodologia como mediadora das diferenças.

Todavia, todas estas especificidades da PA não comporiam um novo paradigma no sentido estrito de uma nova matriz disciplinar, mas sim, apontariam para um novo tipo de demanda de consumo de ciência, politicamente comprometida com grupos sociais não-hegemônicos. Trata-se, portanto, de uma diferença metodológica que, apesar de potencializar uma “alternativa”, mantém suas raízes no paradigma da modernidade.

A interação entre o pesquisador e um grupo social, que na pesquisa tradicional envolvem interferências a serem evitadas na coleta dos dados, para as metodologias participativas consiste em um dos importantes elementos para a construção do conhecimento.

Em função desta sucessiva aproximação e delimitação das metodologias participativas e seu debate com o campo científico, principalmente no que tange as suas implicações políticas como um conhecimento socialmente interessado, podemos avançar para a questão seguinte: outra diferença substantiva, que não se resume a uma querela de “rótulos”, entre pesquisa tradicional e alternativa, repousa na concepção adotada para a abordagem do conhecimento.

Nesse sentido, além da orientação metodológica para ação planejada para a intervenção social, incluindo a perspectiva de grupos não-hegemônicos, somos também levados a considerar que este caráter alternativo de pesquisa está implicado com um modelo no qual o conhecimento é compreendido como passível de produção por todos os atores num contexto social. Essa concepção coloca em cena a abordagem construtivista do conhecimento a qual, mesmo não sendo exclusiva às metodologias participativas, oferece um importante substrato para focar a participação a partir da prática educativa sobre a realidade concreta apreendida pelos atores.

2.2 - A PARTICIPAÇÃO NO CONHECIMENTO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

A valorização da interação dos pesquisadores e da participação de atores sociais na pesquisa, seja para a produção privilegiada de dados de fonte primária (diretamente no campo e junto às pessoas investigadas) como numa PP, ou com o projeto de promover a ação planejada a serviço da mobilização e intervenção nas relações sociais junto ao atores interessados, como numa PA, implica uma concepção de conhecimento consonante com as metodologias participativas.

Portanto, podemos considerar bem oportuno prosseguir em torno da idéia de um conhecimento produzido socialmente e interpretado com a participação direta dos atores que vivem as relações sociais sobre as quais se pretende intervir. Para tanto, se pode contar com a abordagem construtivista e à crítica ao empirismo como questões imbricadas (Seminário, 1996; Leodoro, 2005).¹

2.2.1 - A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DO CONHECIMENTO

O construtivismo se contrapõe às abordagens aprioristas e empiristas por situar o conhecimento como uma produção social que, cultural e histórica, organiza conceitualmente (num “sistema” cognoscitivo) o material obtido empiricamente pela experiência (identificado como “complexo” cognoscitivo).

Esta distinção entre sistema e complexo ressalta a diferença entre níveis sucessivos de interpretação. Num primeiro nível, os “dados” trazidos pela experiência empírica sofrem recortes que parcelam “o todo” (jamais apreensível) em “totalidades relativas” que constituem o complexo cognoscitivo. Mesmo neste nível, é importante destacar, ocorre interpretação, pois os dados sensoriais são objeto de uma observação distinta de uma suposta “leitura pura” da experiência, como postula o empirismo (Seminário, 1996; García, 2000).

A observação não se resume na impressão de uma imagem sobre a retina do observador mas, tendo ocorrido tais estímulos, este atribui sentido ao que vê em função de sua cultura, conhecimentos, expectativas etc. O que faz, por exemplo, com que dois ou mais observadores diante da mesma cena possam interpretá-la de forma diferente. Nesse sentido, Chalmers (1993: 50) argumenta que:

o que os observadores vêem, as experiências subjetivas que eles vivenciam ao verem um objeto ou cena, não é determinado apenas pelas imagens sobre suas retinas, mas depende também da experiência, expectativas e estado geral interior do observador.

Além da atribuição subjetiva de significados sobre os estímulos visuais, o autor destaca como a própria direção do olhar é guiada por conhecimentos prévios. A “observação depende da teoria” pois se, por um lado, os estímulos ocorrem e não vemos apenas o que queremos, por outro lado, nosso olhar é orientado pelos nossos conhecimentos e interesses que propõem questões para nossa observação, como no caso da ciência: “teorias precisas, claramente formuladas, são um pré-requisito para proposições de observação precisas. Nesse sentido, as teorias precedem a observação” (Chalmers, 1993: 54). Argumento também sustentado literalmente por García (2000: 51) quando menciona o próprio processo de investigação de Piaget no qual: “a observação foi guiada pela teoria”.²

Outro nível de interpretação se dá através da seleção e organização destes “dados observacionais” de modo a compor um sistema cognoscitivo que opera de forma sucessiva (mas não linear) com o complexo cognoscitivo. Nesse sentido, o construtivismo, impulsionado pela psicologia genética de Piaget, contestou empiricamente a base do próprio empirismo ao estabelecer a existência de níveis “primitivos” no desenvolvimento da atividade cognoscitiva, fundamentando a posição de que, além de não existir “leitura pura da experiência”, também não há separação entre os níveis de interpretação na teoria construtivista do conhecimento. Nos termos de García (2000: 47-8):

A rejeição das posições empiristas e aprioristas implica por sua vez renunciar a busca de um “ponto de partida” absoluto para o conhecimento. Então não existe nenhum fator específico (instituições, sensações) a partir do qual se elabora o conhecimento; nem se pode estabelecer um momento preciso no qual processos puramente biológicos, incluindo os reflexos mais elementares, até os movimentos voluntários e as atividades com características que as permitem considerar como cognoscitivas, apontam uma transição gradual, sem pontos de descontinuidade.³

Assim como na pesquisa científica o olhar do pesquisador é orientado pela teoria e esta, por sua vez, é confrontada pelo que foi visto, a abordagem do conhecimento no construtivismo se baseia no princípio de “continuidade funcional”, que liga de modo

indissociável o aparato biológico e as relações sociais, na construção do conhecimento. Mais uma vez recorrendo a García (2000: 52), se pode encontrar um interessante argumento nesse sentido:

*O princípio da continuidade funcional implica que o conhecimento deve ser estudado como um processo cujo desenvolvimento é definido em um contexto histórico-social. Portanto, o objetivo da epistemologia não pode se basear no estudo de estados do conhecimento sem levar em consideração estes mesmos contextos, nem se limitar aos métodos de validação aos quais o empirismo ficou reduzido.*⁴

Portanto, na perspectiva construtivista, o conhecimento não está numa apreensão empirista da experiência direta com o mundo, mas depende de um processo de construção social em conjunto com a percepção sensorial e interpretações sucessivas (Leodoro, 2005). Isto aponta que natureza e cultura são instâncias indissociáveis para a construção do conhecimento, bem como que esta construção é comum a todos os seres humanos, em todas as etapas de seu desenvolvimento. A este respeito sintetiza Smole (2005: 37) sobre a perspectiva piagetiana do construtivismo:

Para Piaget, o conhecimento não é uma cópia da realidade, nem o produto de um desdobramento de capacidades que um organismo já possui, mas o resultado de uma interação entre a condição que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio, uma posição que foi denominada de construtivismo.

2.2.2 - OS SUJEITOS DO CONHECIMENTO E AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

Ao situar o processo de construção do conhecimento no seu contexto social, o construtivismo contestou a perspectiva empirista de “leitura pura da realidade”, bem como a apriorista ao defender que nada é pré-existente aos mecanismos biológicos que regulam os reflexos iniciais de um indivíduo.

Este duplo movimento, ao mesmo tempo em que critica o empirismo e o apriorismo, afirma que a relação de quem conhece é a de sujeito em relação ao conhecimento. Desta forma, ao invés de um receptor passivo de dados sensoriais ou portador de idéias prévias, o “sujeito do conhecimento” é assim compreendido por ser dotado da capacidade de estruturar culturalmente a realidade que lhe chega pela

experiência e, mais ainda, somente através dessa estruturação é que se torna capaz de assimilá-la (García, 2000).

Apesar da renúncia na busca de um “ponto de partida” absoluto para o conhecimento, a perspectiva de Piaget da construção do conhecimento envolve inicialmente o sujeito em sua relação com o objeto, e tal aspecto consiste um importante e polêmico diferencial no debate sobre o construtivismo, principalmente em relação à abordagem sócio-histórica de Vygotsky (Freitas, 1999).⁵ Tal posição pode ser aclarada nos termos de Seminário (1996: 14):

Privilegia-se , assim, a relação sujeito-objeto, a partir da ação do sujeito e das condutas que ele pode exercer sobre esse objeto. Quanto mais o sujeito progride, ampliando seu campo e seus recursos de conhecimento, tanto mais o objeto vai se refinando e modificando. O sujeito vai se recriando no tempo e na história. Assim também o objeto, que ao invés de aproximar-se mais do sujeito, amplia-se e distancia-se nessa ascensão contínua, abrindo novos problemas e novas estruturas representativas no sujeito.

Esta relação dinâmica em torno do sujeito também está presente no trabalho de Paulo Freire (1981: 33), que converge com a perspectiva construtivista ao discutir a prática educativa, principalmente quando ele define a “realidade concreta”:

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Nesse sentido, a abordagem de atores sociais, profissionais da saúde ou das camadas populares, como sujeitos do conhecimento nas metodologias participativas e, em especial a PA, converge com a abordagem construtivista e a relação dialética entre subjetividade e objetividade, nos termos apontados acima por Paulo Freire. A mesma questão, por sinal, sustenta a argumentação de Peter Reason⁶ (1994; Giffin et al. 2000a: 02) quando este autor defende que “os seres humanos são co-criadores da sua realidade”.

Para Reason (1994) esta visão de mundo “emergente”,⁷ mundo entendido como co-criado pelos sujeitos do conhecimento, é nutrida por diversas fontes como o feminismo, a educação libertária, novas visões da espiritualidade e teologia, entre outras. A convergência dessas fontes favorece uma visão de mundo mais holista, plural

e igualitária e tem a participação como elemento fundamental, por ser entendida numa relação dinâmica entre o individual e o coletivo, cujas relações sociais estão contextualizadas nas perspectivas de conflito. Como na contraposição construtivista ao empirismo e na defesa da relação entre objetividade e subjetividade em Paulo Freire, Peter Reason situa o “inquérito participativo” nesta dialética, na qual sempre fazemos parte do que descrevemos. Em seus termos (Reason, 1994: 324):

Esta visão de mundo encara os seres humanos como co-criadores de sua realidade através da participação: através de sua experiência, sua imaginação e intuição, seu pensamento e sua ação. Como Skolimowski afirma, “sempre fazemos parte do que descrevemos”, assim nossa “realidade” é um produto da dança entre nossa mente individual e coletiva e o que “está lá”, o Dom primordial e sem forma do universo. Esta visão de mundo participativa é o coração das metodologias de pesquisa que enfatizam a participação como estratégia central.⁸

A discussão sobre as metodologias participativas implica uma visão de mundo e da relação dos seres humanos com este mundo, marcado por conflitos de interesses entre atores caracterizados por suas distintas inserções nas relações sociais que modulam conhecimentos e práticas. Não se resume, portanto, apenas à caracterização adequada de métodos e bom emprego das técnicas. É nesse sentido que ganha especial pertinência a articulação de propostas tais como a da abordagem construtivista do conhecimento e a da pedagogia freireana para lidar com a participação popular em pesquisas como a PA. Mais do que um exercício de erudição, a reflexão sobre campo científico e conhecimento nas metodologias participativas realiza, sem falsas dicotomias, a busca de elementos críticos para a ação empreendida ou oportunizada pela participação na pesquisa.

O encontro entre sujeitos em torno do conhecimento possibilita a abordagem da mesma “realidade concreta” em questão a partir de ângulos diversos, associando a pesquisa à prática educativa de aprendizagem com o contexto social e histórico e, principalmente, entre os sujeitos desse conhecimento com suas respectivas inserções nas relações sociais. Dessa forma, se fortalece a superação da dicotomia na pesquisa social tradicional que coloca os pesquisadores como os únicos sujeitos do conhecimento, sendo os atores sociais abordados como objetos. Nos termos de Freire (1981: 33-4):

Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais, de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e

praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares.

Para além das nomenclaturas, provavelmente a principal distinção entre PA e PP, e destas metodologias participativas “alternativas” em relação às tradicionais, consista precisamente na concepção de pesquisadores e atores sociais, ambos, como sujeitos do conhecimento que, numa proposta de ação articulada com a pesquisa, se envolvem em um processo pedagógico de aprender com a “realidade concreta” ao mesmo tempo em que atuam sobre ela.

E, principalmente, é preciso ponderar que toda pesquisa envolve escolhas científicas (temas, teorias, métodos, abordagens, procedimentos, critérios de validade entre outros) e estas não são aleatórias pois respondem aos rigores e controvérsias de um respectivo campo científico. Mas também, por outro lado, não são isentas e completamente desinteressadas, pois em tais escolhas também incidem fatores extra-científicos que, com maior ou menor consciência e controle crítico dos pesquisadores, imprimem valores, visões e projetos de mundo, aspirações e preconceitos que também modulam suas escolhas.

O que deve ser levado em consideração é que não se contribui com o debate substituindo um equívoco por outro, a saber, uma concepção de pretensa neutralidade e objetividade por outra que nega procedimentos metodológicos e critérios de validade, mesmo que provisórios. Por isso, ao lado do reconhecimento de que há fatores extra-científicos na pesquisa científica é preciso que se pondere que ela não se resume a um campo justificatório, com o que se poderia nomear de uma “retórica científica”.

O esforço e a importância do debate metodológico reside na superação desse impasse pois, apesar da pesquisa científica não ser pura e objetiva, com este debate sempre se pode reafirmar a necessidade de se ganhar em “objetivação”. A este respeito argumenta oportunamente Minayo (1994: 35-6):

A “objetivação” nos leva a repudiar o discurso ingênuo ou malicioso da neutralidade, mas nos diz que é necessário buscar formas de reduzir a incursão excessiva dos juízos de valor na pesquisa. Os métodos e técnicas de preparação do objeto de estudo, de coleta e tratamento dos dados ajudam o pesquisador, de um lado a ter uma visão crítica do seu trabalho e, de outro, de agir como instrumentos que lhe indicam elaborações mais objetivadas.

As metodologias participativas no contexto histórico em que começaram a disputar espaço no campo científico se fortaleceram, além da crítica à neutralidade, através da argumentação que contrapôs “tradicional” e “alternativa”. Contudo, como é argumentado ao longo deste capítulo, a principal característica de sua “alternativa metodológica” reside no valioso esforço de ampliação e democratização do seu emprego, na articulação entre pesquisar e intervir sobre os problemas de interesse das camadas populares, junto aos interessados, incluindo nesse processo os conhecimentos dos diversos atores envolvidos e a aprendizagem recíproca.

Dessa forma, a partir da concepção de sujeitos do conhecimento e de sua relação dialética na realidade concreta, podemos compreender a especificidade das metodologias participativas e, em especial, a PA, e a diferença que faz dela uma “alternativa” ao vincular a prática educativa à pesquisa social.

De modo convergente com esta visão de mundo, o feminismo da segunda metade do século XX, com sua perspectiva de gênero potencialmente transversal à concepção marxista de classe, também empreendeu semelhante discussão sobre ciência, produção de conhecimento e ação no mundo, também contextualizado nas perspectivas de conflito, tema destacado no próximo capítulo para aprofundar a discussão sobre participação.

NOTAS DO CAPÍTULO 2

¹ A discussão do construtivismo nesta tese se baseia na perspectiva piagetiana. Apesar de outros autores como Vygotsky e seus principais seguidores, Luria e Leontiev, entre os mais importantes, também terem trabalhado com esta abordagem do conhecimento e realizado importantes contribuições através da abordagem sócio-histórica, a escolha pelo construtivismo piagetiano se deve à sua ênfase no “sujeito epistêmico” que, nos limites desta tese, convergiu com a discussão sobre o “sujeito do conhecimento” nas metodologias participativas. O debate entre as tendências no construtivismo, principalmente entre Piaget e Vygotsky consiste, sem dúvida, em um tema de grande relevância mas que, como não estão entre os objetivos desta tese, não foram aqui aprofundados.

² No original: “la observación fue guiada por la teoría”.

³ No original: “El rechazo de las posiciones empiristas y aprioristas implica a su vez renunciar a la búsqueda de un “punto de partida” absoluto para el conocimiento. En tanto no hay algún factor específico (instituciones, sensaciones) a partir del cual se elabora el conocimiento; tampoco se puede establecer un momento preciso en el cual “comienza” la actividad cognoscitiva. La ruta que va desde los procesos puramente biológicos, incluyendo los reflejos más elementares, hasta los movimientos voluntarios y las actividades con características que permiten considerarlas como cognoscitivas, muestra una transición gradual, sin puntos de discontinuidad.

⁴ No original: “El principio de continuidad funcional implica que el conocimiento debe estudiarse como un proceso cuyo desarrollo es sólo definible en un contexto histórico-social. Por consiguiente, el objetivo de la epistemología no puede consistir en estudiar estados de conocimiento sin tomar en cuenta dichos contextos, ni limitarse a los métodos de validación a los cuales se vio reducido el empirismo.”

⁵ Uma das principais divergências entre ambos diz respeito à seqüência dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento mental. Para Piaget, com sua ênfase no sujeito, a aprendizagem decorre do desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais. Por outro lado, Vygotsky defende que o aprendizado engendra o desenvolvimento mental, viabiliza e põe em curso os processos de desenvolvimento.

⁶ Convém ressaltar que o autor citado considera sua orientação metodológica como “pesquisa de novo paradigma”, o debate a este respeito foi tratado anteriormente na seção 2.1.3.

⁷ Do original: “I believe and hope that there is an emerging worldview, more holistic, pluralist, and egalitarian, that is essentially participative” (Reason, 1994: 324).

⁸ No original: “This worldview sees human beings as cocreating their reality through participation: through their experience, their imagination and intuition, their thinking and their action. As Skolimowski puts it, “We always partake of what we describe”, so our “reality” is a product of the dance between our individual and collective mind and “what is there”, the amorphous primordial givenness of the universe. This participative worldview is at the heart of inquiry methodologies that emphasize participation as a core strategy”.

CAPÍTULO 3

FEMINISMO, CIÊNCIA E PARTICIPAÇÃO

Entre as diversas formas como atuou o feminismo desde a sua retomada na segunda metade do século XX, provavelmente a da produção científica tenha sido uma das principais devido à incorporação nos meios acadêmicos das questões e experiências realizadas pelas práticas políticas de mobilização. A abordagem da ciência por teóricas do feminismo ressaltou o contexto social no qual o conhecimento é produzido: ganha força a concepção de que o conhecimento é histórico e perpassado por relações de poder.

Podemos considerar que este consiste em um importante diferencial em relação a outros movimentos políticos e sociais dos anos 60 e 70 do século XX, na medida em que o feminismo demarcou explicitamente a sua dimensão epistemológica, ou seja, o de um movimento social que incorporou explicitamente uma proposta de produção de conhecimento articulado com as práticas de mobilização. E o fez por exemplo, entre diversas tendências nos movimentos de mulheres, através da crítica à razão binária (ou dualista), de diálogos com a dialética marxista, da sociologia compreensiva, das perspectivas de conflito e da ação propositiva de uma “ciência de sucessão”. Dessa forma, o feminismo realizou uma valiosa contribuição para o debate da relação entre ciência e ideologia, fundamental para o estudo da participação, se compreendemos seus atores como sujeitos do conhecimento operando em um mundo de interesses em conflito.

A crítica feminista ao campo científico e à produção do conhecimento converge com a abordagem construtivista e a recolocou, ao mesmo tempo, nas perspectivas de conflito e nas práticas de mobilização e intervenção social, através de grupos e organizações de mulheres para a defesa de marcos legais que assegurem direitos de cidadania e equidade nas diferenças de gênero.

3.1 - FEMINISMO E A CRÍTICA À CIÊNCIA DUALISTA E ANDROCÊNTRICA

Um ponto de partida para a compreensão da epistemologia no feminismo certamente envolve a contestação do “mito” da neutralidade e o enquadramento da ciência como instrumento de reprodução e manutenção das relações de poder, como também o contestaram as metodologias participativas. Nesse sentido, como ilustra Berman (1997: 241) logo nas primeiras linhas de seu artigo:

A visão da ciência, erguendo-se com magistral autoridade por cima das batalhas políticas que grassam embaixo, tornou-se algo obscuro para as mulheres e alguns homens. A imparcialidade de seus pronunciamentos tem sido questionada em várias análises realizadas por feministas e por outros, sendo sua pretensão de objetividade descrita como um mito. É vista agora como um poderoso agente para manter as atuais relações de poder e a subordinação das mulheres.

De modo convergente a este debate, Schiebinger (2001: 205-6), ao discutir feminismo e ciência, acrescenta o quanto as instituições científicas alojam e incorporam desigualdades sociais à sua produção. Este conhecimento, contudo, possui a legitimidade de uma suposta objetividade e universalidade como se estivesse alocado por sobre a sociedade e para além das vicissitudes da cultura:

Desde o Iluminismo, a ciência agitou corações e mentes com sua promessa de uma perspectiva “neutra” e privilegiada, acima das brigas violentas da vida política. (...) O poder da ciência ocidental – sua metodologia e epistemologia – é celebrado por produzir um conhecimento objetivo e universal que transcende as restrições culturais. Com respeito a gênero, raça, e muito mais, entretanto, a ciência não é neutra. Desigualdades de gênero, incorporadas nas instituições da ciência, influenciaram o conhecimento saído dessas instituições.

A ciência marcada pelo positivismo, pretensamente desinteressada e objetiva, se alinha a um modelo de tradição empirista na qual os dados são enfocados como objetos percebidos através de uma leitura direta da realidade. A principal interferência a ser neutralizada seria, certamente, a dos valores e emoções dos cientistas, uma vez que no empirismo a percepção sensorial forneceria um dos principais acessos aos “dados brutos” da realidade ou aos “fatos” em sua total concretude. Por isso, e não por acaso, a ciência feita no século XIX e início do XX traz a marca do empenho na formulação de regras de inferência e modelos de análise que, supostamente, garantiriam a derivação do conhecimento a partir da percepção sensorial (Jaggar, 1997).

A crítica feminista da ciência, convergindo dessa forma com vertentes compreensivas e construtivistas, defende, pelo contrário, que o cientista, ao invés de realizar uma “leitura pura” da realidade, tem o seu olhar precedido e guiado pelas teorias de sua época e área de conhecimento mas, também, por seus valores, concepções de mundo e interesses próprios de seu grupo social. Isto coloca a ciência como uma atividade humana que, ao invés de existir no “vácuo”, reflete as relações da sociedade onde é produzida e cujos “fatos” científicos consistem, antes de tudo, em “atos” sociais (Farganis, 1997; Giffin et al. 2000a). Estes atos se manifestam na identificação, relevância e análise dos dados, bem como na própria escolha dos problemas que devem ser investigados (Berman, 1997).

E mais, a crítica feminista convergente com a abordagem construtivista contestou esta possibilidade de “filtrar” a intencionalidade, o sentido e o significado das emoções para que ficássemos com uma “pura percepção” sensorial, a qual seria, por sua vez, proveniente dos estímulos, postulando a impossibilidade de se perceber sem interpretar e compreender (Jaggar, 1997).

Esta cisão entre emoção e pensamento pertence a outros artifícios que se constituem, como Giffin (1995) nomeou, em “dicotomias organizativas” as quais, baseadas em falsas dualidades ou polaridades, arbitram pares que se encontrariam em oposição e hierarquizados entre si. Assim organizados, os elementos dispostos numa ciência de lógica binária reproduzem a assimetria nas relações de poder nas diversas sociedades. E, ainda, uma vez que a ciência positivista tinha como centro os interesses masculinos, esta os projetava nas hierarquias entre os pares de uma dicotomia. Assim, como observa a autora:

Esta descoberta da ciência como “androcêntrica” é o primeiro passo ao questionamento da natureza deste empreendimento, que levaria à percepção da importância das dicotomias organizativas (sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, cultura/natureza, etc.) e do fato destas oposições também criarem/expressarem idéias básicas sobre homens (sujeito da ciência, expressão da cultura através da razão e da mente) e mulheres (objeto da ciência, expressão da natureza através do corpo e da emoção) (Giffin, 1995: 30).

Por uma “ciência androcêntrica” podemos entender que, uma vez que a ciência também reflete as relações sociais, estas – profundamente marcadas pela hegemonia masculina – vão reproduzir valores e interesses masculinos na produção científica. E, dentre tais interesses, vão reproduzir os mais identificados aos dos grupos com maior

poder econômico, por possuírem mais recursos para sua defesa, como discutido anteriormente a partir das perspectivas de conflito.

Ocorre, então, um processo de generalização dos interesses de uma classe ou grupo social para um conjunto mais amplo da sociedade, o qual caracteriza a ação da ideologia e pode ser compreendida pelo emprego sistemático, não só da força, mas também da persuasão sobre o que seria sustentado como verdadeiro, correto, legítimo ou mais “desejável” (Becker, 1966). Persuasão, por sinal, na qual a ciência desempenha um papel fundamental nas sociedades ocidentais em toda a sua amplitude, como ilustra Berman (1997:248):

(...) a tese principal que apresento aqui é que não só os usos da ciência são controlados pelo segmento dominante da sociedade, mas também sua ideologia. As metas dos praticantes da ciência, seu modo de pensar, bem como suas ações, são derivados do processo social dentro do qual operam. Essa ideologia tanto reflete a crescente polarização social e econômica entre governantes e governados como a reforça com dicotomias conceituais que justificam sua existência: cérebro versus corpo, natureza versus criação etc. A tendência dualista existe, pois, não só nas pesquisas sobre diferenças de sexo e raça, mas também nas idéias básicas dos cientistas e nos pressupostos filosóficos através dos quais vivenciam todos os seus mundos. As idéias e normas quase inescapáveis através das quais todos nós somos doutrinados são especialmente reforçadas nos cientistas pela estreita relação entre seu treinamento e as relações de patrocínio — “o grupo de iguais” e por um sistema altamente eficaz de atribuição de status e prêmios compensadores.

Ou seja, como a própria autora sintetiza mais adiante, quando argumenta que:

A ciência não está acima do mundo ou separada de seus conflitos; é, ao contrário, a ciência “de” uma dada sociedade. Sua prática comum reflete as necessidades do setor dominante e sua maneira de pensar reflete cada vez mais a ideologia dominante (Berman, 1997:271).

Um exemplo pertinente dessa articulação denunciada pelo feminismo entre ciência e relações de poder, que colocaram as mulheres como objeto da ciência, pode ser encontrado na construção de uma medicina social na segunda metade do século XIX. Neste período, quando um discurso médico se voltou para o combate aos focos de transmissão de doenças, a medicina, com sua legitimidade retro-alimentada pelas práticas clínica, laboratorial e experimental, encabeçou as grandes propostas para enfrentar os problemas urbanos decorrentes do crescimento desordenado das principais cidades do mundo ocidental.

A legitimidade científica fortaleceu de tal forma este processo que, já na primeira metade do século XX, foi estabelecido um projeto médico de intervenção normatizador na organização da cidade e da população. Convém destacar que, por normatizar, podemos entender a construção e instituição de normas, as quais, surgidas das interações entre distintos setores de uma sociedade, instauram parâmetros de ordem e do que deveria ser comum ou habitual, “controlando e predizendo como certa a conduta adequada aos indivíduos” (Bacelar, 1982:10). Portanto, se a instituição de normas é fruto de interações, é fundamental que não percamos de vista que a medicina não estava só, pois havia os interesses empresariais alojados no Estado, com os quais teria que se relacionar:

Medicina e Estado convergiram, mas também divergiram, por vezes tática e estrategicamente. Nem sempre os dois poderes reconheceram o valor da aliança que haviam estabelecido. Só historicamente é possível perceber que em meio a atritos e fricções, intransigências e concessões, estabilizou-se um compromisso: o Estado aceitou medicalizar suas ações políticas, reconhecendo o valor político das ações médicas (Costa, 1979: 28).

A intervenção de uma medicina preventivista deveria, então, organizar tudo que pudesse constituir foco para doenças e, nesse contexto, foi que a família passou a ser o alvo central de um projeto radical de higienização de seus costumes. Inaugurou-se um novo discurso sobre o masculino e o feminino, cada vez mais definidos por seus papéis de pai e mãe (Donzelot, 1980).

A partir da crescente preocupação com a criança e a família, as mulheres passaram a ser importante alvo de especulação e aplicação de uma tecnologia disciplinar voltada para o controle da sociedade e da população urbana. Argumentos biológicos, com a legitimidade conferida pela ciência da época, postularam que o corpo da mulher estava voltado para a procriação, sendo seus órgãos não-reprodutivos de constituição mais débil que os do homem. Sua fragilidade na constituição física, gradativamente foi estendida também à uma noção de “fragilidade moral”. Segundo tais argumentos, esta fragilidade serviria ao propósito de torná-la mais adequada para cuidar dos bebês, seres igualmente frágeis. Como assinala Nunes (1991: 54):

É clara a tentativa médica de dar uma justificativa para a situação da mulher na sociedade; todas as teses tentam tornar este argumento irrefutável, o que demonstra uma clara perspectiva de manter a mulher num determinado lugar social. Suas características físicas são minuciosamente estudadas e consideradas como fatores determinantes de sua capacidade moral e intelectual; as mulheres são, por exemplo, consideradas mais sensíveis, impressionáveis, volúveis, inconstantes, extremosas, graciosas, pois seu sistema

nervoso possui maior quantidade de tecido celular; ou então são tidas como seres nascidos para amar e ser amados, por causa da pequena estatura e das formas arredondadas e lisas. Portanto, discutindo as diferenças biológicas entre homens e mulheres, tratando estas últimas como seres inferiores, a medicina as reduz à condição de reprodutoras, negando a elas, com um discurso que as torna inaptas a outras funções, qualquer outro tipo de atividade na família ou na sociedade de um modo geral.

Podemos considerar que, também aqui, a “observação foi guiada pela teoria” e não estamos diante de leituras diretas da realidade mas, sim, de que interesses, valores e projetos de como as sociedades deveriam estar organizadas orientaram as “descobertas” destes estudos sobre a mulher e ratificaram as concepções vigentes de então.

Posteriormente, na década de 1870, no Brasil (mas em consonância com outros centros de excelência científica no mundo), surgiu uma nova preocupação médica que, ao manter sua postura preventivista anterior, passou também a se deter na formação do novo tipo de indivíduo a ser gerado em prol de uma concepção de “aprimoramento da população” e “melhoria da raça”. A solução encontrada foi a da instituição de exames pré-nupciais obrigatórios e da interdição de casamentos que pudessem ameaçar este projeto com aspirações eugênicas (Rago, 1987).

Ao longo destes anos, a mulher passou a ser descrita como um ser, não só frágil física e moralmente, como também doentio, capaz de fazer mal a si mesmo e à sociedade e, por isso, deveria estar submetida a permanente vigilância. Frente a estes problemas, os médicos propuseram medidas de normatização que foram aplicadas em minuciosos projetos de educação específicos.

De forma semelhante à apropriação da mulher como objeto de uma ciência interessada, dualista e androcêntrica, as relações étnico-raciais também ilustram como a noção de raça e racismo científico, do mesmo período, legitimaram a subalternidade com que foram tratados negros, indígenas e demais etnias “não brancas”. Ou, mesmo, como orientações sexuais que não seguem o padrão da heteronormatividade foram compreendidas como patologias e igualmente medicalizadas através de medidas higienistas e voltadas para mudanças de comportamentos.

Contudo, houve mais semelhanças do que o modo como a questão da mulher, das etnias e das sexualidades foram capturadas como objetos desta ciência legitimadora de interesses de alguns grupos sociais em detrimento dos demais e suas respectivas formas de se organizarem. As experiências dos grupos não-hegemônicos, ao longo do século XX, também atestaram que a participação organizada destes grupos promoveu importantes mudanças na relação entre conhecimento e ação, uma vez que os

movimentos sociais alcançaram a dimensão coletiva de vivências pessoais e antes individualizadas. Movimentos de mulheres, de negros e de GLBTT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), entre os mais visíveis historicamente em nossa sociedade, questionam a patologização a que estiveram reduzidos e constroem dispositivos e marcos legais, bem como políticas específicas para proteção de sua existência como um direito de cidadania (Munanga, 1998; Schiebinger, 2001; Facchini, 2005).

Podemos, à luz desta discussão, então postular aqui que a participação nestes movimentos sociais construiu uma “dupla cidadania”. Uma legal, com dispositivos sociais e leis para o enfrentamento da discriminação e demais abusos e violências. E outra cidadania, esta “epistêmica”, pela defesa de sua existência como sujeitos de um conhecimento que passa a ser cada vez mais produzido levando em conta a perspectiva, os contextos e as demandas próprias destes atores, e rompendo com o discurso científico reprodutor de preconceitos.

Ao que parece, também os atores da promoção da saúde terão pela frente o desafio de que a sua participação contribua na construção dessa “dupla cidadania”, como forma de enfrentar os riscos permanentes de uma medicalização atualizada. Como o fazem, contemporaneamente, por exemplo, os movimentos de mulheres para que os serviços de saúde da mulher, inspirados na integralidade, resistam aos renovados ímpetus medicalizadores e mercantilizadores da saúde (Silver, 1999; Costa, 1999). De toda forma, uma “lição aprendida” com os movimentos de mulheres e demais movimentos sociais é a de que a participação precisa ocorrer de forma contínua, tanto na ação social organizada, enfrentando discriminações, como na produção de conhecimentos contestadores de preconceitos.

Convém ressaltar nesse sentido que a precursora reação feminista à esta ciência, que situava a mulher como objeto do conhecimento e no campo da pretensa determinação biológica de suas trajetórias de vida e de inserção subalternizada nas relações sociais, veio com a própria disciplina científica ao afirmar um conceito estratégico. Tal conceito, ilustrativo desse processo, é o de gênero e atua como ferramenta de análise e de intervenção nas relações sociais entre os sexos.

A construção do conceito de gênero contou principalmente, mas não exclusivamente, com o instrumental crítico das ciências sociais e da história para, afirmar em linhas gerais, que: 1) a construção social de significados, sentidos e valores interagem com o aparato biológico, 2) que esta interação pode ser melhor entendida de modo relacional, ou seja, num contexto amplo de relações sociais que se entrecruzam e

3) que tais relações, por sua vez, por serem históricas não serão sempre as mesmas e trazem a marca dos modos como as pessoas produzem suas condições de vida e as modificam. Nesse sentido, como argumenta Giffin (1995: 30):

O conceito de gênero, fruto de uma década de investigações, expressa a rejeição do “destino biológico” anunciado no discurso sociocientífico dominante. Dando ênfase à construção social de feminino/masculino, e à dimensão de poder nas relações entre homens e mulheres, o desenvolvimento deste conceito acompanhou, historicamente, a simultânea recusa ideológica ao papel de reprodutora, confinada à esfera familiar.

Assim, se a ciência é, por um lado, perpassada pelo contexto social, por outro, o conhecimento produzido retorna para a própria sociedade ao reproduzir (reafirmando e legitimando) posições políticas e exercícios de poder, como o que ocorre nas relações de gênero. Esta crítica feminista à ciência e às relações sociais, que as entende permeadas pela ideologia, aproximou algumas feministas do marxismo, questão abordada na seção a seguir de modo a apontar o caráter propositivo de uma “ciência de sucessão”.

3.2 - FEMINISMO, MARXISMO E A PROPOSTA DE UMA CIÊNCIA DE SUCESSÃO

A preocupação com as relações de dominação e a análise da ação ideológica que protege e difunde os interesses de classes e segmentos sociais hegemônicos sobre os demais, sem dúvida, criaram importantes pontos de convergência entre setores do feminismo e o marxismo. Nesse sentido, segundo Simões Barbosa (2001b), apesar da interlocução com marxismo não ter sido uma tendência geral entre as feministas, alguns conceitos serviram para abordar as relações sociais por uma perspectiva transversalizada de classe e de gênero. Por sinal, a autora, ao contextualizar os limites da presença do marxismo entre as feministas, também ressalta que as feministas marxistas, ao incorporarem a dimensão de gênero das relações sociais, desafiaram os limites do próprio marxismo e contribuíram para a sua atualização.

Convém ressaltar a relevância desta perspectiva que articula transversalmente classe e gênero de modo a reconhecer a dinâmica da inter-relação das inserções sociais, ao mesmo tempo em que conserva a especificidade que traz cada uma delas. Sobre este “elogio à transversalidade”, Rangel & Sorrentino (1994: 51) alertam que:

Ligar gênero a classe social não significa, contudo, encerrar a questão da mulher dentro da questão de classes e das relações de produção. As relações de gênero pertencem a outra esfera da estrutura social; embora determinadas em última instância pelas relações de produção, não estão contidas nestas.

Outro ponto fundamental de articulação entre o feminismo e o marxismo consiste na adoção de uma perspectiva dialética, com a qual puderam fazer frente à ideologia da ciência binária no modo de produção capitalista. Tal perspectiva aponta a relação dinâmica entre elementos em aparente oposição e que, é justamente neste movimento, que eles se manifestam e se modificam, compondo a força motriz da história, baseada neste permanente processo de “vir a ser”.

Dessa forma, o feminismo logrou superar as falsas dicotomias estáticas da ciência binária que, por exemplo, se desdobravam em postular a separação entre público e privado, subjetivo e social, razão e emoção, pessoal e político. É importante considerar que, sem tal perspectiva dialética, a intervenção nas relações sociais fica à espera da mudança prévia das próprias relações em caráter mais geral, como em uma revolução por exemplo, favorecendo o imobilismo. Segundo Berman (1997: 266), sem esta crítica: “a responsabilidade da sociedade é negada e o ativismo social declarado contraproducente”.

Por outro lado, a via da dialética possibilitou ao feminismo desdobrar a experiência da mobilização de mulheres para o meio acadêmico e enfrentar mais uma falsa dicotomia: a da política e ciência. Sobre este aspecto, como aponta Farganis (1997: 232):

Existe uma afinidade entre feminismo e o marxismo na medida em que ambos incorporam a idéia de uma relação interativa ou dialética entre os indivíduos e a sociedade. Ambos se recusam a separar questões sociais, políticas e éticas e sustentam que a teoria e a prática, assim como sujeitos e objetos, são parte de um processo ou de uma relação que deve ser colocada a serviço da construção e reconstrução das vidas individuais e sociais. O feminismo e o marxismo querem reconhecer a fusão de preocupações políticas e sociais com a teorização científica, não impedir que uma informe a outra.

Este foi o contexto privilegiado para a construção de uma “ciência de sucessão” na qual, ao invés de objetos da ciência, mulheres e homens participem como sujeitos, cujas emoções sejam reconhecidas e abordadas como elementos constituintes do conhecimento e não como obstáculo (Giffin, 1995).

Por exemplo, atestam a coerência desta proposta os espaços de participação configurados nos grupos de mulheres marcados pela reflexão sobre suas vivências

cotidianas, que redimensionam a prática educativa no contexto da mobilização e da ação coletiva. Portanto, na perspectiva de uma ciência de sucessão, também estão contempladas as metodologias participativas que articulam indissociavelmente a pesquisa com a ação e, esta, com a prática educativa orientada na perspectiva da educação popular (Giffin, 1995; Giffin et al. 2000a, 2000b; Simões Barbosa, 2001a).

A proposição de um marco de sucessão para a ciência denota que o feminismo não se coloca contra a existência da ciência, tampouco na afirmação reducionista de que todo conhecimento científico seria ideologia (pelo fato de haver ideologia na ciência), ou de que a ciência se resumiria a um mero instrumento legitimador para usos políticos. A questão que se coloca é a da construção de uma ciência capaz de responder em nosso momento histórico ao desejo de justiça, liberdade, solidariedade e felicidade, ao mesmo tempo em que se opõe às relações sociais que repercutem negativamente na saúde e nas condições de vida, reproduzidas pelo conhecimento científico tradicionalmente binário e ideologicamente neutro. Nesse sentido, como se verá mais adiante, também operou essa crítica a educação popular ao questionar pela via da prática educativa a reprodução social.

Para tanto, seja para repensar o conhecimento no campo científico ou a prática educativa, a dialética se constitui em um elemento imprescindível para superar falsas dicotomias. Como aponta Wilshire (1997: 116):

Bohr afirmou, inequivocadamente, que embora na Lógica o oposto de uma verdade seja uma falsidade (um dualismo), “na física, o oposto de uma profunda verdade é muitas vezes outra profunda verdade” (não dualismo). Se a palavra colocada em primeiro lugar em cada dualismo é profundamente verdadeira (e.g., literalidade, mente, razão, impassibilidade etc.) seus opostos (metáfora, corpo, emoção, entusiasmo etc.) também o são – um bom princípio para a física e um bom princípio para a epistemologia feminista.

Portanto, o feminismo, além de organizar uma crítica, ao mesmo tempo profunda e consistente ao campo científico, também foi propositivo, ao apontar a sucessão para um modo de produção de conhecimento convergente com suas posições políticas.

Como foi ressaltado nos capítulos anteriores, tanto as metodologias participativas como a discussão epistemológica no feminismo questionam os usos da ciência, ao mesmo tempo que postulam a inter-relação entre conhecimento e ação. Não por acaso, ambas as perspectivas ressaltam a importância das práticas educativas como

articuladas à mobilização social e ao enfrentamento das relações em que determinados grupos são mantidos na subalternidade.

A educação, portanto, consiste em um instrumento de ação na sociedade. Tal abordagem é corroborada por um outro campo de saberes e práticas que, igualmente importante para esse percurso, discute a educação pela perspectiva de classe: a educação popular e a crítica à reprodução das relações sociais.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: DE PROJETO À DENÚNCIA

No percurso desta tese, iniciada pela inquietação de que a participação na saúde não se resume à reunião de atores diferentes, mas que fundamentalmente demanda a necessidade de mediação destas diferenças, se segue um itinerário no qual o conhecimento e a ação adquirem vital relevância. Melhor dito, discutir participação no contexto aqui proposto, implica examinar como podemos articular conhecimento e ação. Portanto, foram percorridas nos capítulos anteriores referências metodológicas de uma discussão sobre o campo científico capaz de sustentar estas preocupações.

Porém, para seguirmos, também necessitamos adotar uma perspectiva da educação na sociedade, com seus espaços de ação, mudança, mas também de reprodução e conservação das relações de poder. Nesse debate, a prática educativa, abordada a partir da educação institucionalizada na escola, principalmente para crianças e jovens, desempenha um papel fundamental, no qual podemos melhor contextualizar estes sujeitos do conhecimento.

Neste capítulo a proposta é articular que, não só o campo científico, mas também a educação, pode operar como poderoso instrumento político de reprodução de relações sociais. Para tanto, foi adotada a perspectiva de dois importantes autores da Sociologia para, então, a seguir, discuti-las no campo específico da educação popular, e contemplar as possibilidades de intervenção social que também se colocam na educação.

Apesar de suas obras estarem separadas no tempo por cerca de meio século, Émile Durkheim e Pierre Bourdieu se constituem em marcos de referência porque nutriram, entre suas reflexões sociológicas de forma exemplar, o interesse pela educação e, em certa medida, pelas suas repercussões na manutenção da sociedade e sua reprodução.

A presença, em ambos os autores, da discussão da reprodução social operada pela educação oferece um instigante ponto de partida através do qual podemos nos indagar tanto sobre suas semelhanças, como também, e não menos importante, suas diferenças ao abordarem a questão.

Além da variedade de possibilidades de análise sobre um mesmo fenômeno social, o decurso de aproximadamente 50 anos entre os trabalhos dos referidos autores,

sem dúvida, colabora para agregar novos elementos à análise sociológica, bem como o indispensável panorama histórico decorrente. Portanto, numa atitude cautelosa, antes de pretender aqui comparar (apressada e desastrosamente) Durkheim com Bourdieu, se procura percorrer, como numa “genealogia”, a questão da reprodução, que foi ganhando diferentes conotações nos respectivos momentos em que estes autores escreveram, até se constituir, a partir dos anos 60 e 70 do século XX, em um importante tema para a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação e a Educação Popular. Na composição desta genealogia, entre um e outro autor é imprescindível, também, reconhecer o ensaio seminal para uma teoria da reprodução de Louis Althusser intitulado “Aparelhos Ideológicos de Estado”, cuja versão final é datada de 1969.

Desse modo, se pode compreender, por um lado, a perspectiva de Durkheim sobre a reprodução social através da educação se caracterizar como um projeto a ser defendido e, por outro lado, como o mesmo fenômeno, segundo Bourdieu e seu contemporâneo Althusser, se tornou uma questão a ser denunciada. Em outras palavras, o que para um é componente fundamental para a harmonia social, para outros, é instrumento legitimador das desigualdades que beneficia os interesses de alguns grupos sobre os demais.

Do projeto à denúncia temos, pois, um interessante percurso que atravessa o século XX, e testemunha a constituição da reprodução como importante questão à prática educativa e intervenção nas relações sociais. É para tal itinerário que este capítulo aponta, na articulação entre concepções de sociedade e de educação.

4.1 - O PROJETO EM DURKHEIM

Em sua obra, no final do século XIX e início do XX, Durkheim teve o mérito de partir da filosofia social à sociologia científica, posto que sistematizou um objeto claramente definido: os fatos sociais e o método para estudá-los (Durkheim, 1981). Fez, assim, da sociologia uma ciência distinta e autônoma das demais, e nos legou o contraponto às “predisposições inatas” e a outros essencialismos e determinismos ao postular que nossos hábitos e tendências internas possuem sua gênese na sociedade, a qual em um primeiro momento nos impõe o que pouco a pouco acabamos por internalizar (Durkheim, 1971).

Nesse entendimento da sociedade, é conferida grande importância à educação que, para além da mera transmissão de conhecimentos consiste, antes, na socialização

metódica das novas gerações. Assim, uma vez que nada haveria em nossa natureza congênita que nos predispuésse à complexidade de nossas relações sociais, é para a socialização que devemos voltar nossa atenção se desejamos compreender como o indivíduo se torna um “ser social”.

Nesse sentido, a educação é uma socialização que constitui em cada um de nós um ser social, ou seja, ajuda a criar em nós um novo ser além de nossas existências individuais e que nos habilita a viver em sociedade. Tal fenômeno ocorre, segundo o próprio autor, através de:

um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser em cada um de nós — tal é o fim da educação (Durkheim, 1978: 41-2).

Um importante aspecto da educação consiste em, ao mesmo tempo em que conforma o indivíduo no ser social, cuida da subsistência da própria sociedade, defendendo o atendimento de necessidades históricas, segundo o modo como se organiza. Assim, cada sociedade, em seus respectivos momentos, possui um sistema de educação que se adequaria às necessidades da vida coletiva e, em razão das quais, não se poderia deixar de socializar os mais jovens, sob pena destes não conseguirem viver entre seus contemporâneos.

Tal perspectiva faria com que as sociedades detivessem força quase irresistível para impor seus sistemas de educação aos indivíduos, engendrando seres sociais à imagem da sociedade na qual são socializados. Além disso, os próprios indivíduos, ao serem socializados, teriam o interesse de se submeter à sociedade como forma de evitar as sanções impostas pelas normas, o que se manifestaria na decorrente incorporação das mesmas, fazendo com que a coerção não se fizesse mais sentir por então existir de forma não consciente.

Estas noções sobre a educação, e sua importância para a vida coletiva, advêm da concepção de Durkheim sobre a sociedade, e foram enunciadas nas próprias “regras do método sociológico”, como sintetiza o trecho a seguir:

Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente, — observação que salta aos olhos todas as vezes que os fatos são encarados tais quais são e tais quais sempre foram. Desde os primeiros

anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. Se, com o tempo, esta coerção deixa de ser sentida, é porque pouco a pouco dá lugar a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que não a substituem senão porque dela derivam. (...) Ora, estes últimos se tornam particularmente instrutivos quando lembramos que a educação tem justamente por objeto formar o ser social; pode-se então perceber, como que num resumo, de que maneira este ser se constitui através da história. A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários (Durkheim, 1971: 05).

Sendo a educação a expressão das necessidades de uma sociedade, para o autor, as sociedades que mais complexificaram a sua divisão do trabalho (como no caso das que passaram pela Revolução Industrial) terá de forma menos uniforme e igualitária entre as classes seu sistema educacional.

Assim, a educação consiste em um importante instrumento de conservação da sociedade, ao manter as diferenças necessárias à divisão do trabalho, o que não se colocaria como uma questão socialmente injusta mas, pelo contrário, seria uma necessidade de sobrevivência e salvaguarda da harmonia para a coletividade. Ainda sobre este ponto, também o Estado teria a responsabilidade de assegurar estes princípios nos sistemas educacionais, seja promovendo-os em suas escolas e fiscalizando as de iniciativa privada (Durkheim, 1978).

Portanto, a reprodução da sociedade e de suas diferenças entre as classes através da educação sugere, em Durkheim, um “projeto” a ser defendido por escolas e Estados nacionais com vistas a assegurar o funcionamento harmônico da vida coletiva. Em sua concepção, as diferenças sociais inscritas na divisão do trabalho possibilitam o estabelecimento de relações de solidariedade, fundamentais para a coesão e, portanto, sobrevivência das próprias sociedades. O que tornaria problemático, posto que anti-social, seria justamente um sistema educacional que se propusesse uniforme e igualitário.

4.2 - A REPRODUÇÃO E O “DESENCANTAMENTO” DA EDUCAÇÃO

Provavelmente, uma das grandes retomadas da questão da reprodução social através da educação tenha ocorrido nos anos 60 e 70 do século XX, com importantes diferenças em relação a Durkheim e sua defesa da harmonia social.

O contexto internacional, após a Segunda Guerra Mundial, recolocou a educação em evidência ao associá-la aos projetos de recuperação econômica que, junto a outras iniciativas, caracterizaram em diversos Estados Nacionais o alinhamento a uma concepção de que os aparelhos estatais e serviços públicos deveriam prover bem-estar social e intervir, em especial, sobre a pobreza e as desigualdades sociais. Sob a designação de *welfare state* ou *État-providence*, os países, sobretudo os que mais se envolveram com a Segunda Guerra, realizaram grandes investimentos na ampliação do acesso e expansão da rede educacional com vistas à formação e qualificação de quadros e recursos humanos para alavancarem o crescimento econômico nacional. Neste cenário, convém destacar que, além da recuperação dos países de base capitalista, também estava posta em questão a disputa com o projeto comunista liderado pela União Soviética com a qual, entre as frentes do que ficou conhecido como a “guerra fria”, travou nos termos de Nogueira (1990: 51) uma “batalha da produção”, como argumenta no trecho a seguir:

As políticas de desenvolvimento econômico e de modernização tecnológica colocavam na ordem do dia o problema da demanda de mão-de-obra qualificada, requerida pela rapidez de avanços técnicos, incluindo-se aí as necessidades em matéria de formação de quadros administrativos, burocráticos, científicos, técnicos etc. suscitadas pelos processos de terciarização das atividades produtivas que se desencadeava desde então. (...) De modo que uma grande preocupação com a “prospecção de recursos humanos” caracterizou o período, agravada pela conjuntura de guerra fria em que se envolveram Estados Unidos e União Soviética em disputa pela supremacia militar. Quando se tem e mente que tal supremacia passa inevitavelmente pela superioridade tecnológica, compreende-se com facilidade que os dois grandes blocos tenham se engajado numa verdadeira “batalha da produção”.

Outra importante iniciativa, que pretendia alcançar a recuperação econômica através da ampliação do acesso à rede educacional, foram os programas de educação de teor compensatório voltados para populações empobrecidas, como ocorreu nos Estados Unidos. A perspectiva adotada considerava, otimisticamente, que medidas assistenciais e pedagógicas promoveriam a superação de “déficits culturais” como forma de transpor as desigualdades sociais e, assim, facilitar o acesso às “oportunidades” que estariam sendo oferecidas pelos esforços nacionais voltados para o crescimento econômico.

Contudo, a expansão do acesso à educação e o incremento da qualificação técnica não tiveram correspondência adequada em termos de mudanças sociais responsáveis pela superação das desigualdades e melhoria nas condições de vida. Ou seja, o crescimento econômico mundial do pós-guerra não beneficiou maiores parcelas

da população que, apesar de terem tido maior acesso à educação formal, não obtiveram proporcionalmente melhores oportunidades para ascensão profissional, social e econômica. Em vista destes estreitos limites nas reformas, a idéia de democratização da educação passou a ser criticada tanto por setores acadêmicos como por movimentos sociais (Gomes, 1985; Nogueira 1990; Dandurand & Ollivier, 1991).

A efervescência do desencantamento com as propostas de melhoria de condições de vida pela via do acesso ampliado à educação sem, contudo, repercutir em mudanças nas condições de vida, proporcionou a retomada da idéia da reprodução social, agora como uma questão a ser denunciada. É nesse panorama que, como bem ilustra Nogueira (1990: 56), a reprodução é constituída como questão que denuncia esse “contexto desencantado”:

Foi nesse “contexto desencantado” do final dos anos 60 (...) que emergiram e ganharam corpo, a um só tempo, os movimentos de protesto político e cultural, e o conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social que se convencionou designar de paradigma da reprodução. É que a desilusão com a democratização do ensino tinha arrefecido por completo o otimismo das décadas anteriores para com os supostos poderes da educação, tanto no âmbito da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, quanto no terreno da equalização das oportunidades sociais.

Um importante substrato teórico que possibilitou a conformação deste “desencantamento” com a educação contou com a retomada do marxismo (Nogueira 1990; Dandurand & Ollivier, 1991), ao postular que a reprodução de estruturas sociais baseadas na divisão do trabalho visam atender aos interesses de hegemonia de uma classe — detentora dos meios de produção — sobre as demais. Ou seja, esta matriz de pensamento marxista, uma vez retomada na segunda metade do século XX, possibilitou a abordagem da reprodução e a reorientação da questão da educação sob as perspectivas de conflito. Dessa forma, por exemplo, se postulou que de pouco adiantaria aumentar o acesso à educação sem que relações sociais também fossem modificadas pela ocupação das lutas políticas.

Uma das obras precursoras desta releitura marxista da educação como poderoso instrumento de reprodução social foi a de Louis Althusser (2001), com o ensaio “Aparelhos Ideológicos de Estado”. Nele, Althusser lançou idéias fundamentais para o debate da reprodução social ao recuperar de Marx o tema da produção.

Vale destacar que, na obra de Marx (1987), a humanidade é definida pela capacidade de produzir concretamente seus próprios meios de existência, o que confere a centralidade do trabalho e o teor materialista em suas análises. Contudo, esta produção

exige a reprodução de suas “condições de produção” que são: 1) as forças produtivas (as condições materiais tais como matérias primas, ferramentas e máquinas) e, 2) as relações de produção (formas como as pessoas se organizam para executar as atividades produtivas). Ambas se modificam historicamente e são fundamentais para a compreensão das sociedades.

Com Marx, Althusser (2001) nos aponta que o necessário a ser renovado para a produção, além de condições econômicas, são também as condições ideológicas que lhes dão sustentação (junto com a repressão, predominantemente caracterizada pelo emprego da violência, inclusive física). Nesse sentido, sua contribuição a este debate consiste em identificar que o exercício do poder de uma classe sobre as demais passa necessariamente pelo exercício de sua hegemonia sobre e nos “aparelhos ideológicos de Estado” (AIE), os quais reproduzem a ideologia necessária à renovação das relações de produção. Existem vários aparelhos ideológicos tais como os religiosos, o familiar, o jurídico, o cultural, entre outros; porém, o escolar é, segundo Althusser, o aparelho dominante pela repercussão dos conteúdos perpassados pela ideologia, que são “inculcados” desde muito cedo nas crianças. Segundo Althusser (2001: 79):

Ela [a escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia).

Contudo, sua análise dos AIE, ao mesmo tempo em que aponta a força destes aparelhos na reprodução das relações de produção, também ressalta, por outro lado, o quanto os aparelhos são múltiplos e “relativamente autônomos” (Althusser, 2001: 73), de tal forma que também são passíveis de contradições e, portanto, de abrigarem o choque de variados interesses, inclusive com os não-hegemônicos. Esse ponto nos afasta de perspectivas fatalistas ou deterministas sobre os AIE, e os recoloca como arenas abertas a serem ocupadas com a luta pela hegemonia entre classes. Nos termos do autor:

Esta última observação nos permite compreender que os Aparelhos Ideológicos de Estado podem não apenas ser os meios mas também o lugar de luta de classes, e freqüentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) de Estado, não somente porque as antigas classes

dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (Althusser, 2001: 71-2.).

Principalmente a partir deste ensaio de Althusser sobre a escola como aparelho ideológico dominante, a discussão sobre a reprodução desdobrou da “escola”, ainda compreendida ou limitada à instituição de educação de crianças e jovens, para a educação como um todo, como uma prática diversificada, veiculadora de ideologia e com grande poder de reprodução das relações sociais. Para Althusser, e demais teóricos da reprodução marxista, o que é reproduzido pela educação são as relações sociais de produção. Contudo, nem todos os teóricos da reprodução focarão nesta relação específica da teoria marxista os seus interesses. Daí que facilmente encontraremos sob a noção de “reprodução” amplo espectro que vai da reprodução das relações sociais em um sentido mais geral, passando por “visões de mundo” ou até disposições subjetivas (Rockwell, 1990). Ainda a este respeito pondera Tadeu da Silva (1990: 168):

Uma das dificuldades na utilização do conceito de reprodução está no caráter polissêmico da palavra, tal como acontece com muitas outras ciências sociais. Na verdade, no caso da “reprodução”, o problema não está tanto na palavra em si, cujo sentido tem pouca ambigüidade e coincide com o significado da linguagem corrente, quanto naquilo que a complementa: o que é que está sendo reproduzido? No próprio Capítulo 21 do Livro Primeiro de O Capital, onde o conceito é apresentado de forma sistemática por Marx, “reprodução” é aplicado a diferentes complementos. Trata-se, antes de mais nada e prioritariamente, de reprodução das relações sociais de produção, mas esta é precedida temporal e logicamente pela reprodução de “outras coisas”. E estas “outras coisas” são constituídas pelas características materiais do processo de produção capitalista.

No entanto, apesar da relativa polissemia a respeito do objeto da reprodução, seu entendimento parece variar entre a ordem econômica e a ordem cultural, e aponta veementemente para um “desencantamento da educação”.

Assim, ao invés da reprodução social através da educação promover a harmonia social e o bem comum na vida coletiva, como defendeu Durkheim, a retomada da abordagem marxista articulou, no cenário acadêmico e intelectual, a denúncia da ação da educação como aparelho legitimador da ideologia de uma classe sobre as outras, com vistas a assegurar interesses e legitimando as relações de exploração de classe mas, também, como lugar de conflito e de espaço para contradições e, principalmente, lutas sociais. Nessa perspectiva, uma importante ênfase se destacou ao ressaltar que a

reprodução da sociedade conta com um importante componente cultural (Nogueira 1990; Dandurand & Ollivier, 1991). Nesta vertente, se situa a obra de Pierre Bourdieu e sua importante contribuição para a crítica da reprodução social através da educação, seja através de seu livro “A Reprodução” (de 1970), em co-autoria com Jean Claude Passeron, ou em seus artigos anteriores organizados na coletânea “Escritos de Educação” (Bourdieu, 1998b).

4.3 - A DENÚNCIA EM BOURDIEU

A importância crucial da contribuição de Bourdieu nesse cenário foi desvendar como se processa a reprodução, ao invés de simplesmente constatá-la pois, segundo o autor: “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (Bourdieu, 1998b: 41).

Para tanto, o autor, ao interrogar sobre como a educação se torna responsável pela perpetuação das desigualdades sociais, destaca que a igualdade formal na prática pedagógica ocultaria a exigência de uma herança cultural oriunda de classes mais abastadas. Portanto, a cultura que importa para o sistema educacional é a da elite, e é a partir deste critério que seleciona, avalia, reprova ou premia. Assim, a educação reproduz os valores dominantes entre as classes, ao mesmo tempo em que exclui aqueles nascidos nas classes subalternas.

Interessante em sua análise é a identificação de uma “cultura de classe” a qual, podemos arriscar, atuaria de modo convergente com a concepção marxista de ideologia, ao ser tal cultura promovida pelos meios formais como a única legítima ou a mais desejável para todas as demais classes, sendo reproduzida nas relações sociais. Dominação e exclusão sistemáticas seriam, portanto, reproduzidas pelo sistema educacional o qual, pretensamente democratizado, desempenharia, de fato, um importante papel na conservação da sociedade com poucas possibilidades de mudança, diferentemente de Althusser que destaca espaços de contradição. Afinal, como ressalta Bourdieu (1998b: 49):

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de

impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências da equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legítima.

Enfim, Bourdieu, ao também articular a dimensão cultural na análise da reprodução social através dos sistemas educacionais, empregou valiosas ferramentas conceituais, a começar pela análise da própria linguagem como veículo desta cultura hegemônica — ou um “etnocentrismo de classe”. Ou seja, o modo como se fala no ambiente escolar favorece um sistema de posturas mentais e simbólicas, uma “sintaxe”, devedora de uma herança cultural específica das classes dominantes para seu deciframento (Bourdieu, 1998b).

Também em sua obra, encontramos um possível contraponto à idéia de socialização em Durkheim, através do conceito de *habitus*. Assim como a socialização, o *habitus* expressa a interiorização e incorporação não consciente das estruturas sociais objetivas em nossa subjetividade, as quais se manifestam em inclinações, percepções, sentimentos, ações e pensamentos tão fortemente enraizados em nós, que os naturalizamos e tendemos a resistir a mudanças. Além disso, a contribuição de Bourdieu através do *habitus* reafirma as relações de reprodução pela legitimação da ordem social através do ensino. Em sua obra com Passeron, tal dimensão do *habitus* é assim sintetizada (Bourdieu & Passeron, 1982: 213):

Mais profundamente, só uma teoria adequada do habitus como duplo processo da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite esclarecer completamente as condições sociais do exercício da função da legitimação da ordem social que, de todas as funções ideológicas da Escola, é sem dúvida a mais dissimulada.

Contudo, a idéia de socialização em Durkheim não contempla a dimensão da hegemonia de classe, aspecto que foi desdobrado em Bourdieu para as múltiplas formas de dominação possíveis, através do conceito de “violência simbólica”. Nesta, ocorre a legitimação fundamental da dominação através da incorporação dos interesses das classes hegemônicas pelos dominados, pela via da dimensão simbólica da realidade social, como, aliás, exemplifica Corcuff (2001: 57):

É aí que intervém a noção de violência simbólica. As diversas formas de dominação, a menos que se recorra exclusiva e continuamente à força armada

(que, ela mesma também supõe, aliás, uma dimensão simbólica, pois é percebida e falada de uma determinada maneira), devem ser legitimadas, reconhecidas como legítimas, isto é, assumir um sentido positivo ou, em todo caso, tornar-se “naturais”, de maneira que os próprios dominados possam aderir à ordem dominante, mesmo desconhecendo seus mecanismos e seu caráter arbitrário (não natural, não necessário, logo, histórico e transformável).

Assim, podemos considerar que o sistema educacional, ao reproduzir a cultura das classes hegemônicas e nela se organizar de modo impositivo sobre os estudantes das demais classes sociais, se vale da violência simbólica para salvaguardar a reprodução social como legítima e, principalmente, dissimulando sua própria força (Bourdieu & Passeron, 1982).

Podemos considerar, neste breve percurso, que à mudança na análise sobre a educação — de projeto de manutenção da harmonia social para a denúncia da reprodução das relações de dominação — correspondem precisas perspectivas teóricas nas quais, o estrutural-funcionalismo de Durkheim foi contraposto, na segunda metade do século XX, por uma perspectiva estruturalista de teor marxista alinhada às perspectivas de conflito. E ainda: justamente sob o reconhecimento das teorias é que tal mudança ganha sentido e, o fenômeno em questão, relevância.

Em vista disso, talvez não seja realmente imprudente postular que a questão da reprodução da divisão do trabalho pela via da educação permaneça semelhante, ocorrendo efetivamente a mudança no referencial teórico. Esta consideração converge com Nogueira (1990: 57) quando afirma que nos deparamos com “uma nova maneira de olhar velhos dados” ou, ainda, uma “reinterpretação de fatos já anteriormente estabelecidos”.

A inquietante questão da reprodução social através dos sistemas de educação nos desafia, após um século de teoria social que sobre ela incide, a reconhecermos suas matrizes de pensamento mas, também, a resistir a eventuais posturas mecanicistas ou imobilistas sobre a sociedade — que podem ser derivadas tanto do funcional-estruturalismo ou de interpretações deterministas do marxismo.

Assim, com a questão da reprodução nas práticas educativas podemos reconhecer a força da ação ideológica que dissimula os interesses e os conflitos na sociedade, colaborando com a manutenção da hegemonia e das relações de poder. Por outro lado, podemos vislumbrar espaços de luta nas contradições internas a estas relações, de modo a escapar tanto de posturas deterministas imobilistas (que só concebem o fim da reprodução com a derrubada de suas relações sociais de produção), bem como voluntaristas (que identificam na ação de alguns atores o potencial isolado de

mudança destas relações). A este respeito, podemos nos situar neste importante debate da reprodução, como argumenta Rockwell (1990: 74):

Em alguma zona intermediária entre o determinismo estrutural, que deixa poucas opções para a prática política na escola, e o voluntarismo subjetivo, que pretende poder escapar de qualquer determinação alheia à própria, encontram-se possibilidades concretas de conhecer, distinguir e organizar os conteúdos e as relações mais concretas suscetíveis de transformar a ordem social.

Entre as discussões deste capítulo, é especialmente relevante a do “desencantamento” sobre a ampliação do acesso à educação não melhorar as condições de vida se o projeto político pedagógico permanece sendo o da reprodução social.¹ Da mesma forma, no âmbito desta tese, podemos conjecturar que, na saúde, de pouco adiantaria a simples ampliação do acesso para melhora dos níveis de saúde da população se as condições materiais de existência continuarem pouco equitativas, e os determinantes sociais da saúde não forem colocados em questão. De fato, a provisão de serviços de saúde numa “cidadania de escassez” pode ser um ponto importante para a melhoria dos níveis de saúde da população; contudo, é insuficiente ou apenas reprodutora das relações sociais que engendram mais medicalização.

Provavelmente, mais do que acesso quantitativo à saúde, a participação na promoção da saúde deverá pautar em sua agenda, de modo especialmente estratégico, a produção compartilhada de conhecimentos e práticas mais contextualizadas, sob o risco de se tornar, ela mesma, uma atualização da reprodução social. A respeito dos espaços de mudanças possíveis e tão necessários, a discussão da educação popular traz o aporte dos projetos políticos na prática educativa para que não fiquemos imobilizados diante da reprodução social e dos desafios da intervenção a favor da melhoria de condições de vida e, portanto, também de saúde em nosso país.

NOTA DO CAPÍTULO 4

¹ Contudo, esta discussão pode ser enriquecida numa perspectiva mais contemporânea com os trabalhos de Teresinha Fróes Burnham e Cipriano Carlos Luckesi com suas contribuições a respeito da democratização do ensino (são exemplos: Fagundes e Burnham, 2001 e 2005; Luckesi, 2005-06, 2005 e 2006), seja através da valorização da escuta nas práticas de formação universitária e repensando os currículos, como aponta Burnham, seja através da busca de uma prática educativa mais ética, centrada na pessoa do educando e com reorientação de conteúdos e de sentidos da avaliação, rearticulando “processos” e “produtos” na aprendizagem, como defende Luckesi.

CAPÍTULO 5

A REPRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR

A questão da reprodução social, ao criticar a prática educativa nos marcos das perspectivas de conflito herdeiras do marxismo, recolocou concepções de sociedade e de educação em debate. Suas repercussões neste, ocorrido especialmente na segunda metade do século XX, colaboraram para que a reprodução passasse a se constituir como um importante paradigma ou modelo de análise da prática educativa, principalmente na América Latina. Nesse movimento, a crítica da reprodução ampliou seu escopo da ênfase na escola para crianças e jovens para a educação de adultos, o que não significou apenas uma mudança de abordagem geracional, mas de contextualização aos problemas da América Latina concernentes à alfabetização e às precárias condições de vida, especialmente das camadas populares. Estabeleceu, assim, com o modelo da reprodução, ou do paradigma crítico-reprodutivista, uma crítica da prática educativa com a abordagem da educação popular.

A partir do binômio “educação popular”, a prática educativa é compreendida como um campo radicalmente perpassado pelas relações de conflito que foca a educação em um contexto político e realoca a discussão sobre o conhecimento na esfera do poder e dos interesses de classe. Abordar o contexto político da educação implica também questionar a ênfase nas técnicas de ensino e de seu teor pretensamente neutro, como foi discutido nos capítulos anteriores a respeito do conhecimento científico.

Nesse panorama, o presente capítulo compõe uma discussão dos autores de referência que, nas décadas de 60 e 70, abordaram a “questão política na educação popular” no Brasil. Esta traz a contribuição de um projeto pedagógico comprometido com mudanças na sociedade para a discussão, nesta tese, da intervenção nas relações sociais que repercutem negativamente na saúde e nas condições de vida. Esta intervenção é entendida com a participação popular na saúde, uma vez que as perspectivas de conflito ressaltam que a força dos interesses de grupos hegemônicos pode descontextualizar e reorientar, para o atendimento de vantagens privadas, ações de promoção da saúde junto às camadas populares.

O projeto pedagógico na educação popular orientou a priorização destas duas décadas como marco histórico para a tese, pois vem ao encontro dos demais temas

tratados, tais como a constituição da reprodução como modelo de análise, a epistemologia no feminismo e a discussão das metodologias participativas, cujas produções neste período também adquirem grande efervescência.

5.1- A ARTICULAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

A relevância da discussão da educação popular em sua dimensão política, inicia nesta tese através do seu diálogo com as metodologias participativas, uma vez que estas situam na participação, tanto de pesquisadores como da população interessada, o diferencial no emprego da metodologia e das técnicas de pesquisa. Contudo, esta participação está caracterizada nos marcos de uma prática educativa de modo a evitar a reprodução de interesses tradicionais nas relações de poder que concentram, nos pesquisadores, a identificação e análise das questões sociais que, por sua vez, legitimam concepções e ações *sobre* a população, em detrimento de um projeto a ser feito *com* os interessados.

Essa diferença na participação, que reorienta o emprego de metodologias e técnicas de pesquisa, é estabelecida numa interação pedagógica entre pesquisadores e a população interessada com a realidade sobre a qual se propõe intervir. Entretanto, nesta convergência entre pesquisar, aprender e atuar, é preciso que se reconheçam as diferenças sociais entre os atores envolvidos, de modo a evitar posturas de um falacioso “participacionismo”, tanto de tendências basistas como vanguardistas que conservam as hierarquias nas relações entre atores de camadas sociais diferentes, como será visto adiante.

Por outro lado, a articulação pedagógica e política, contemplada na pesquisa, é apontada por um importante grupo de autores que escrevem do ponto de vista das metodologias participativas como Michel Thiollent (1987, 1996 & 2000), Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira (1980 & 1981) e Carlos Rodrigues Brandão (1981, 2000a & 2000b). Este último autor, em especial, além de ser referência na área, também foi organizador de importantes publicações que reuniram, tanto no campo da pesquisa participante (Brandão, 1981 & 2000b) como no da educação popular (1980 & 1985), os autores e as questões de relevância para estes campos.

Os textos publicados nessas coletâneas consistiram na base da qual partiu a construção do presente capítulo pela variedade de autores que emprestaram um caráter

testemunhal do período histórico definido, bem como pelas sínteses das questões políticas na pesquisa e na educação junto aos setores populares para o período em discussão.

No campo específico da educação popular, é referência imprescindível a obra de Paulo Freire, que consiste em uma “matriz de pensamento” para a abordagem da prática educativa na sua dimensão política (1980, 1980a, 1981, 1982, 1985, 2001 & 2001a; Freire et al. 1980; Freire & Faundez 1998).

Em vista das referências levantadas e consultadas, são destacadas duas dimensões principais que organizam o campo na educação popular deste período, e lançam suas raízes até nossos dias: uma que aponta a educação como instrumento de reprodução das relações sociais (que incorpora a questão da reprodução, delineada no capítulo anterior), e outra que a relaciona com uma ação libertadora (que visa transpor tal questão).

Entretanto, antes de aprofundar as discussões sobre essas duas dimensões e suas possíveis correlações, devemos nos perguntar inicialmente o porquê da relevância desse período na segunda metade do século XX constituir um marco histórico para o caso específico da educação brasileira. Principalmente, para que possamos melhor compreender a educação popular à luz das condições históricas que contribuíram para a contextualização da questão da reprodução, como modelo de análise da prática educativa, aos problemas da América Latina concernentes à alfabetização e às precárias condições de vida, especialmente das camadas populares.

5.2 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo do século XX, a prática educativa brasileira esteve permeada por várias correntes filosóficas na educação, cujas ênfases se fizeram sentir mais em determinados períodos, menos em outros, contudo, sem nunca desaparecerem por completo.

Agrupadas por seus traços mais marcantes, para fins de classificação, Saviani (1983) destaca quatro concepções fundamentais da filosofia da educação na pedagogia brasileira do século XX: duas concepções “humanistas” (uma tradicional e outra moderna), uma concepção analítica e uma concepção dialética.

As humanistas têm um ponto de partida comum, na qual a educação espelha uma determinada visão filosófica do que viria a ser “o homem”, dela derivando seja numa

concepção tradicional de que caberia à educação conformar-se à uma “essência humana” imutável para desenvolvê-la em sua plenitude (devedora do tomismo); seja na concepção moderna, que se difere da tradicional por contemplar o ritmo vital individual e a predominância do psicológico sobre o lógico (devedora do pragmatismo, vitalismo, historicismo, existencialismo e fenomenologia). Por sua vez, a concepção analítica compreende o contexto educacional como radicalmente lingüístico, no qual os significados seriam determinados pelos empregos conferidos às palavras e, portanto, sendo necessário atuar neste âmbito da linguagem corrente. Já na concepção dialética da filosofia da educação, o contexto, ao invés de lingüístico, é sócio-econômico-político, ou seja, entendido como histórico, e somente em relação a este é que os problemas educacionais poderiam ser adequadamente abordados (Saviani, 1983).

O percurso da educação popular¹ transcorre em meio a essas concepções, tendo como período marcante o do “desenvolvimentismo” e da crise econômica e política dele decorrente, abarcando aproximadamente o espaço de tempo que vai de 1959 a 1964. Três importantes trabalhos para a compreensão deste período e suas implicações para a educação popular são os de Aída Bezerra (1980), Vanilda Pereira Paiva (1980a) e Sílvia Maria Manfredi (1981), que convergem ao identificar o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitscheck como responsável pela emergência dos traços fundamentais dos movimentos de expressão popular, nos quais ocorreram as mais diversas iniciativas de cunho educativo. Ressaltam, entretanto, que dois grupos atuaram hegemonicamente em tais iniciativas: por um lado, estavam os que se ligavam ao governo e ao empresariado nacional, por outro, segmentos das camadas médias representadas por instituições e grupos de estudantes e profissionais liberais. Apesar da identificação de áreas comuns nas quais alianças puderam ser feitas entre estes grupos, a autora destaca uma clara contradição entre duas disposições políticas (Bezerra; 1980: 20):

Uns lutavam por se manter no poder, enquanto outros lutavam por uma mudança na estrutura do poder vigente. (...) Na verdade, o primeiro grupo sabia muito claramente o que estava querendo obter com o apoio das massas. O segundo grupo, com uma proposta de transformação mas sem projeto definido, tinha a ingenuidade dos não afeitos ao jogo de afrontamentos com o poder.

Portanto, segundo a provocação da autora, em ambos haveria a inspiração e a prática populista na busca do apoio das camadas populares para propostas voltadas para interesses daqueles grupos. Tal aspecto, de tão marcante, faz com que não seja exagero afirmar que a história da educação popular desse período se identifique mais com a

tônica da luta pela afirmação política das camadas médias universitárias, do que exatamente a da conquista de um espaço político maior pelas camadas populares.

No contexto político favorecido pelo desenvolvimentismo, a assunção desta “vanguarda” na educação popular se deve aos sucessivos acessos à maior escolaridade que as camadas médias universitárias obtiveram nos cursos secundários com os governos de Getúlio Vargas e, depois, no governo Juscelino Kubitschek, às universidades, com ênfase nos cursos de humanidades. As ciências sociais, em especial, possibilitaram às camadas médias universitárias instrumentos de análise da sociedade brasileira diferentes dos ramos eruditos oferecidos tradicionalmente pelo Direito, a Filosofia e as Artes, ou de carreiras prestigiadas como a Medicina e a Engenharia.

No período em questão, ocorre a formação de quadros universitários docentes e discentes impregnados pelo debate político que, em especial, se fizeram sentir nas organizações estudantis que ultrapassaram os limites institucionais da universidade. Esta “saída das universidades” seguiu linhas de ação que podem ser resumidas nas suas três formas principais: a alfabetização, a educação de base e a cultura popular. Entretanto, é importante que não se perca de vista que nem a alfabetização, nem a educação de base, tampouco as iniciativas em torno da cultura popular, foram inauguradas no período de 1959 a 1964, pois cada uma das atividades já trazia consigo uma história anterior de experiências acumuladas. Porém, estas são revistas e atualizadas pela perspectiva das camadas médias universitárias e, com isso, saíram do monopólio das ações governamentais ou religiosas – e aqui reside a especificidade nestas linhas de ação.

As campanhas de alfabetização e as iniciativas de educação de base foram as atividades desenvolvidas de forma mais próximas entre si, apontando e pretendendo superar as insuficiências do ensino formal e de seus sistemas. Por outro lado, a maior ênfase política recaiu sobre as iniciativas de cultura popular pois, segundo Bezerra (1980: 31-2):

Seu debate, suas formulações se deram em outro âmbito, sobretudo o das universidades e dos meios artísticos. As preocupações que moviam seus promotores foram, desde o início, explicitamente políticas. Falava-se na construção de uma verdadeira cultura brasileira (cultura de toda uma nação). Falava-se na democratização da cultura: num primeiro momento, de vulgarizar a produção cultural das elites, quer dizer, dar ao povo acesso à mesma, levar a cultura ao povo; num segundo momento, cuidava-se de reelaborar a cultura própria do povo (folclore) e devolvê-la como mensagem expressamente política. Como a noção de cultura parecia estar muito vinculada às formas de expressão sobretudo artísticas, foi dada ênfase aos meios de expressão e comunicação artísticos (teatro, cinema, literatura, música, etc.).

Em comum, tais atividades em educação popular nesse período se voltavam de modo articulado para: (1) a nova “utopia pedagógica” que creditava à educação a capacidade de solucionar os problemas do subdesenvolvimento, em especial a pobreza, a fome e os problemas de saúde; (2) o ativismo que, com ênfase na mobilização e na expansão dos movimentos de educação popular, contou principalmente com o Método Paulo Freire para, (3) a conscientização que, em nível coletivo e comunitário, aborda os indivíduos como sujeitos da história e não mais objetos passivos na transferência do saber formal.

Se, por um lado, as atividades de educação popular não se originaram no período 1959-64, a emergência, organização ou o fortalecimento de setores populares na vida política nacional também não. Segundo Bezerra, em concordância com Paiva (1980a) e Manfredi (1981), o movimento popular teve maior peso e amplitude do que os movimentos educativos, e trata-se de “ilusão de óptica” afirmar que foram os responsáveis e animadores da educação popular que conduziram o movimento popular. Entretanto, uma importante ressalva a se fazer sobre essa época é a de que o movimento de educação popular gerou, de fato, grandes oportunidades para as camadas médias universitárias empregarem o poder que lhes conferiam a parcela do saber que dispunham. Como define a autora (1980: 36):

Enfim, a transferência do saber através das atividades educativas pode ter representado muito mais as aspirações de exercício de poder das próprias camadas médias da sociedade do que uma ascensão política dos grupos populares.

Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista que grandes desenvolvimentos puderam ser feitos no campo da educação popular. Ocorreram mudanças, sem precedentes na história brasileira, no enraizamento na realidade social das preocupações com a educação popular, com a pobreza e a saúde. A articulação com as situações sociais concretas possibilitou a elaboração teórica e a criação de iniciativas na prática educativa que substituíram métodos e teorias antes importados, favorecendo tanto a mudança qualitativa dos promotores de educação popular quanto de sua constituição como questão nacional ao mesmo tempo política e acadêmica.

Contudo, com as mudanças nas relações de poder, estabelecidas com o golpe militar no Estado brasileiro pós-64, e o seu recrudescimento pós-68, diminuíram as alianças com as camadas populares — ainda que fossem muitas vezes de caráter populista — e aumentaram sensivelmente o emprego da violência e da repressão sobre

os movimentos sociais. Por sua vez, a política educacional também acompanhou esta tendência ao restringir espaços passíveis de disputa e conquista de posições pelas camadas populares, dirigindo mais intensamente a educação segundo os interesses de legitimação do grupo no poder e de formação e qualificação destas camadas como força de trabalho adequada ao capital nacional e internacional (Paiva, 1980b). Convém lembrar do panorama mundial destacado no capítulo anterior que, após a Segunda Guerra, conferiu à educação o papel de alavancagem do crescimento econômico num modelo desenvolvimentista.

5.3 - O “DISCURSO COMPETENTE” E A INCORPORAÇÃO DO PARADIGMA DA REPRODUÇÃO NO BRASIL

Foi nesse contexto, por exemplo, que ganhou cada vez mais espaço o projeto de educação profissionalizante para as classes populares, com acentuada reprodução da especialização e da separação ideológica entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual que atende aos interesses da divisão do trabalho, em conformidade com a leitura de Durkheim sobre a educação e a manutenção da sociedade. Segundo Warde (1983: 57-8), esta separação no processo educacional, de modo a manter as relações sociais de produção, adquire contornos diferenciados conforme a classe social:

A necessidade de educar os filhos das classes trabalhadoras impôs à escola a exigência de “incorporar” os dois termos da divisão trabalho intelectual-trabalho manual. De um lado, no ramo reservado aos filhos da classe dominante e das camadas médias o esquema anterior é mantido: negação do trabalho manual e afirmação do trabalho intelectual. Do outro lado, no ramo destinado aos filhos das classes trabalhadoras, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é camuflada pela criação de uma aliança fictícia entre a elaboração intelectual e a atividade manual. Fictícia porque o trabalho manual aparece aí na sua forma “artesanal” isto é, desvinculada das relações sociais capitalistas de produção e reduzidas às relações “técnicas” de produção.

É importante destacar que tal caráter “fictício” ocorre tanto na aliança entre trabalho intelectual e manual na educação profissionalizante para as camadas populares, a fim de reafirmar as relações de produção, como também na sua separação. Não é possível realizar um trabalho sem o outro, o mesmo ocorre em nível mais geral quando se procura separar a teoria da prática e privilegiar o conhecimento científico como forma de distinguir os que sabem (os competentes) dos ignorantes (incompetentes).

Por sua vez, o discurso da “competência” em torno do conhecimento científico hegemônico não promove apenas a legitimação das hierarquias sociais dos engenheiros sobre os técnicos e auxiliares, dos profissionais de “nível superior” sobre os de formação “secundária” ou “primária”, como na educação profissionalizante ou, no caso da promoção da saúde, dos profissionais da saúde sobre os atores das camadas populares. Tal discurso desqualifica, nessa mesma lógica, outros conhecimentos e práticas sobre a realidade.

O saber da experiência, traduzido em tais conhecimentos e práticas, principalmente aqueles voltados para a realidade e os interesses das camadas populares, quando muito, é incorporado pelo discurso competente como expressão folclórica que ilustra definições caricatas, como pensamentos “espontâneos” e “pré-científicos” os quais, por sua vez, reafirmam a predominância de um saber oficial — que traz a marca do grupo social que o produz e o apresenta como único. Em tal aspecto, Chauí (1982 e 1985) destaca a força da intimidação que opera o “discurso competente”:

O discurso e a prática científicos, enquanto competentes, possuem regras precisas de exclusão e de inclusão cuja determinação, em última instância é dada, finalmente, pela divisão das classes sociais. No entanto, não é apenas como reprodutora da divisão social e dos sistemas de exclusão social que a ciência é poderoso instrumento de dominação, e nem mesmo como condição necessária da tecnocracia. Ela é poderoso elemento de dominação porque é fonte de intimidação (1985:58).

Diante desse direcionamento da educação para a reprodução de relações de poder e legitimação dos interesses de grupos hegemônicos alojados nas práticas educacionais, principalmente nas do Estado, é que podemos compreender uma tendência que, na filosofia da educação brasileira, foi conhecida como crítico-reprodutivista. Esta tendência, que incorpora a questão da reprodução como paradigma, então emergente no cenário internacional, ganha destaque no Brasil a partir de 1968 como contraposição ao acirramento da violência política do governo militar e suas repercussões para a educação popular. Nos termos do esquema analítico de Saviani (1983: 33):

A partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la. (...) As críticas referidas nós poderíamos agrupá-las sob a denominação, ainda que imprecisa, de tendência “crítico-reprodutivista”, uma vez que se centram no papel da educação como reprodutora das relações sociais vigentes.

Tal paradigma, em conformidade com a questão da reprodução, foca temas políticos centrais na educação popular, principalmente no que se contrapõe às ações de cunho populista e salvacionistas, embutidas em propostas de educação e de enfrentamento da pobreza no Brasil ao longo da segunda metade do século XX. Da mesma forma, esta tendência possibilitou o questionamento das pretensões “vanguardistas” das camadas médias universitárias que, muitas vezes, com suas “boas intenções”, se auto-atribuiu a condução da intervenção nas relações sociais e a busca da incorporação das camadas populares.

Uma vez abordado o contexto político na pedagogia brasileira, podemos avançar sobre uma das principais tendências da educação compreendida como perpassada pelas relações de classe e questionadora da tendência tecnicista: a crítico-reprodutivista. Pois, será com estes antecedentes históricos, e com a ênfase da crítica da educação como instrumento de dominação e manutenção das relações de poder, que os debates das décadas de 60 e 70 abordaram a educação popular.

5.4 - EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO SOCIAL NO BRASIL

Em seus trabalhos sobre educação popular no Brasil, Silvia Manfredi (1980, 1981) aponta que a maioria dos estudos deste campo privilegia a denúncia do caráter de difusão da ideologia dominante e da reprodução das relações de produção. Seguindo seus passos, se destaca a recorrência deste aspecto nos textos consultados ao abordar a questão política na educação popular e a prática educativa que se caracterizam como importantes ferramentas de reprodução social.

A “questão política” na educação consiste em um dos principais referenciais na discussão da educação popular a qual, em linhas gerais, na produção brasileira, contesta a neutralidade da prática educativa, afirmando que educadores e educandos são pessoas inseridas em contextos sociais e históricos e que, portanto, são dotados de valores e de interesses de seus grupos.

A relação que estabelecem em torno do conhecimento também traz esta marca social, que faz com que alguns valores e interesses sejam abordados como mais legítimos ou verdadeiros em detrimento de outros (Freire, 1980; Garcia, 1980; Manfredi, 1980, 1981; Paiva, 1980a, 1980b; Saviani, 1983; Coelho, 1985; Chauí, 1985). Questão que, por sinal, converge com a crítica à ciência realizada tanto pelas

metodologias participativas como pela epistemologia no feminismo — vista, respectivamente, nos capítulos 2 e 3 nesta tese. Assim, estamos diante de um panorama no qual o conhecimento, tanto o produzido nos marcos da ciência, como o colocado na prática educativa, podem servir aos interesses de grupos hegemônicos em detrimento da articulação com os das camadas populares. Provavelmente, este consiste em um dos maiores riscos em propostas participativas na saúde: mesmo quando dotadas de mediação metodológica e orientadas por prática educativa, tais iniciativas podem operar como sofisticadas ferramentas de persuasão em prol de um grupo.

Como ilustra Coelho (1985:32), esse processo, seja na educação popular ou, como se busca discutir aqui, na participação popular na saúde, é o de mascaramento dos interesses de grupos hegemônicos em torno da pretensa neutralidade da prática educativa:

Ela aparece, então, como uma prática desinteressada, naturalmente desligada das relações de poder, da dominação de classe. No fundo, uma simples relação entre dois indivíduos - o educador e o educando, o professor e o aluno -, entendidos cada um como seres abstratos, existindo além do tempo e do espaço, para os quais a história, a estrutura social, as relações de poder constitutivas do social praticamente não contam, não pesam, enfim, não existem.

A partir desses interesses no conflito materializado na prática educativa, sobre o que se deveria saber sobre o mundo e nosso lugar nele, é que podemos entender como “questão política na educação”. Mas esta não se limita aos conteúdos marcados por uma pretensa universalidade, cientificidade e racionalidade, pois também se materializa no cotidiano da prática educativa, como na concepção “bancária” e na excessiva tecnificação e especialização do ensino.

Tal prática segue tendências históricas na educação brasileira, que são melhores compreendidas quando contextualizadas em relação ao panorama político nacional e internacional. Desse modo, por exemplo, é que Saviani (1983: 38) apresenta duas principais tendências retomadas aqui nesta seção: a tecnicista e a crítico-reprodutivista.

(...) se a revolução de 30 encontrou mecanismos de recomposição que lhe permitiram manter a hegemonia, a “revolução” de 64 revelou-se incapaz de acionar mecanismos de persuasão. Em conseqüência, obrigou-se a lançar mão da repressão para garantir domínio. Concomitantemente, buscou racionalizar os recursos existentes, lançar as bases (Embratel, etc.) e montar um poderoso aparato persuasivo alicerçado nos meios de comunicação de massa e em recursos tecnológicos sofisticados, culminando na reformulação do ensino superior (Lei 5540/68), na criação de um “sistema nacional de Pós-Graduação” a partir da regulamentação contida no Parecer 77/69 do C.F.E. e

na reorganização do ensino que passou a ser denominado de 1º e 2º graus (Lei 5692/71). Configura-se, então, como predominante, a tendência tecnicista que passa, em consequência, a inspirar a maior parte dos estudos e iniciativas na área de educação. A partir daí, os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o “enfoque sistêmico”, “operacionalização de objetivos”, “tecnologias de ensino”, “instrução programada”, “máquinas de ensinar”, “educação via satélite”, “tele-ensino”, “microensino”, etc.

Entretanto, no final dos anos 60, a tendência tecnicista passa a ser alvo crescente, no Brasil, de análises que vinculam o predomínio da técnica como modo de obscurecer as questões políticas envolvidas com a educação popular, de modo a beneficiar a manutenção dos governos autoritários e os interesses neles alojados. Conforme apresentado anteriormente, tal tendência contrária à tecnicista é caracterizada, por Saviani (1983), como crítico-reprodutivista, que denuncia a pretensa autonomia da educação em face às relações sociais e, desse modo, enfatiza a questão política da prática educativa. Nesta crítica se detém a seção a seguir.

5.5 - CRÍTICA BRASILEIRA À REPRODUÇÃO SOCIAL PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao abordar a prática pedagógica como uma transferência de conhecimentos, Paulo Freire (1980) chama a atenção para uma “concepção bancária” da educação, na qual o saber é tratado como um patrimônio previamente existente e acabado que só o professor possui, e que deveria ser “depositado”, através do ensino, em estudantes entendidos como desprovidos de saber. Tal relação entre professor e aluno, mais do que uma questão técnica de ensino formal e de conteúdos programáticos “desinteressados” de uma disciplina, traz implicações na manutenção das hierarquias sociais em torno do conhecimento, favorecendo a reprodução ideológica da opressão. Nos termos de Freire (1980: 79):

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor.

Desse modo, com o objetivo de “transferir conhecimentos”, a educação bancária implementa o reconhecimento e manutenção das hierarquias de classe e das relações sociais baseadas na opressão. Por acompanhar a socialização dos alunos desde os primeiros anos, a educação, apesar de não ser a única forma de reprodução das relações sociais, consiste em um importante “aparelho ideológico da opressão” (também em Freire, 1980a, 1981, 1982, 1985, 2001a & 2001b; Freire et al. 1980; Freire & Faundez 1998).

Outro aspecto importante para a compreensão dos processos de reprodução através da prática educativa consiste no deslocamento da atenção da questão política para as tecnologias e métodos de ensino. Com ênfase no aumento da produtividade dos profissionais da educação e no rendimento escolar dos alunos, as tecnologias e métodos de ensino se propõem como soluções aos problemas sociais que se manifestam na relação entre professor e aluno – de modo análogo à medicalização na relação médico e paciente (Boltanski, 1984) ou, ainda, nos marcos desta tese, da relação profissional da saúde e atores das camadas populares.

Entra em cena, então, a figura dos novos especialistas que empregam um discurso competente sobre a educação (Chauí, 1982 & 1985), permeado pelo pragmatismo, tecnicismo e psicologismo (Coelho, 1985), ressaltando a necessidade de “reciclagem” e alinhamento dos professores segundo novos conceitos e teorias pedagógicas transmitidas de forma igualmente bancária sobre os professores.

Os especialistas de uma “ciência pedagógica” com suas técnicas, métodos e teorias, também desempenham, com a tecnificação do ensino, a reprodução da divisão social do trabalho ao exercer, cada vez mais, o lugar de planejadores e supervisores de ensino, enquanto que os professores são identificados como meros executores. Nesse contexto, os que ocupam o lugar de pensadores da educação tendem a ficar fora das salas de aula, enquanto que aos professores, sendo abordados pelos especialistas como mão de obra pouco qualificada, cabem as aulas e o contato direto com os alunos.

Tal dimensão da especialização faz com que, quanto mais afastada da relação professor e aluno, mais valorizada se torna a atividade do profissional da educação. Nesse sentido, nos deparamos com uma divisão social do trabalho que se baseia na criação de polaridades necessárias à estabilidade de uma categoria em detrimento de outra, começando pela reprodução da falsa dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Sobre este ponto é bem ilustrativo o argumento de Coelho (1985: 33):

A decorrência “lógica” desta divisão entre trabalho intelectual e manual, dirigentes e dirigidos, competentes e incompetentes, especialistas (técnicos) e não-especialistas (simples professores) é uma degradação, uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não-especializada, desqualificada ou semi-qualificada. Expropriado de seu saber próprio, o trabalhador perde também o controle do processo de produção, portanto, de sua própria atividade, que passa a ser dirigida por outrem: temos aqui um dos aspectos da alienação do trabalho. Surge, então, um sistema hierárquico de autoridade em que a grande maioria é submetida ao saber (leia-se: poder) da minoria.

Em vista disso, podemos considerar, portanto, que os professores reproduzem com os alunos as relações hierárquicas de opressão sofridas com os especialistas e técnicos da educação, bem como das políticas públicas que legitimam tais práticas. E, por sua vez, a prática educativa bancária auxilia na reprodução social na medida em que recoloca a divisão social do trabalho e a hierarquia em torno da autoridade do saber.

Nesse sentido, especialistas, educadores e educandos se encontram sob uma mesma matriz autoritária que conserva as relações sociais baseadas no poder conferido à legitimidade dos que detêm conhecimento sobre os que, em diversas circunstâncias, são entendidos como dele desprovidos. Interessante considerar que algo análogo pode ocorrer na relação entre profissionais da saúde e atores das camadas populares ao serem enquadrados em modelos de participação na saúde, com tecnologias e métodos de ensino transferidos bancariamente.

Ainda no que tange à proeminência da técnica e métodos de ensino, nem toda ação dos especialistas começa por negar o saber dos alunos. É importante ressaltar que práticas pedagógicas autoritárias também podem se servir do discurso populista de modo a atuar na reprodução social. Diferentemente de prática bancária, a populista ou basista “desloca” o pólo do saber do professor para o aluno, postulando algo como: “são os alunos que aprendem e não os professores que ensinam”, numa pretensa defesa da liberdade e criatividade do aluno. Para tanto, contam com sofisticados recursos audiovisuais e projetos lúdicos de educação na qual as brincadeiras e a diversão seriam capazes de “ensinar a aprender”, ao mesmo tempo em que conseguiria suprir a falta do diálogo entre professores e alunos em torno dos conteúdos e do processo de mútua educação crítica e libertadora das formas de opressão.

De modo ingênuo ou intencional, a prática populista reafirma a ausência de diálogo e de compromisso dos educadores e agentes sociais com a educação popular ao negar a dimensão crítica e conscientizadora da educação. A questão política da educação reside nas relações de poder estabelecidas em torno do saber, e reproduzem as relações sociais de tal sorte que, segundo Garcia (1980:101-2):

É a relação de poder que deve mudar para que o agente possa decodificar o que os grupos populares têm a dizer. E não se trata tampouco de uma inversão: a verdade agora passaria a pertencer aos grupos populares. O que seria recair no mesmo erro, apenas com os sinais trocados (o povo sabe/o agente não sabe). (...) Trata-se de quebrar o “sistema de poder”, que não permite a explicitação do saber popular.

Quando este saber popular começa a ser enunciado pelas camadas não-hegemônicas e a acenar com a possibilidade de conscientização, se forma o campo propício para a ocorrência de práticas populistas. Estas, nas diversas formas como ocorrem, se baseiam na manipulação, de modo a, pretensamente, conduzir a mediação entre as elites e as camadas emergentes.

A mediação populista, tanto nas práticas educativas como nas demais dimensões políticas da vida social, exerce sua manipulação principalmente através da valorização das emoções. Segundo Chauí (1985; 1989), a exacerbação dos afetos sem a elaboração reflexiva possibilita a canalização de frustrações, medos e anseios segundo os interesses populistas, como o fizeram ao longo do século XX as lideranças fascistas. Ao lado do fortalecimento dos vínculos e laços de identidade, o populismo e sua face mais bélica e expansionista, o fascismo, se estabelecem no culto à sua própria autoridade, com a infantilização da população, o exercício sistemático de práticas de terror e estímulo à intolerância e ao ódio contra os que são diferentes e não participam da comunidade em questão.

Por um lado, as práticas populistas operam como um “narcótico político” que cativa e entretém as camadas populares com um poder que a elas seria delegado pelas lideranças. Exemplos atuais dessa situação podem ser identificados em algumas concepções de empoderamento (*empowerment*) na promoção da saúde, ou mesmo em empregos da noção de conscientização em práticas educativas, pouco coerentes com a perspectiva freireana, apesar de mencioná-la com veemência, talvez mais como “chancela legitimadora” do que como projeto pedagógico.

Mas, por outro, este mesmo populismo, ambigualmente, pode acelerar a mobilização popular em torno das questões sociais que denuncia, bem como favorecer a conscientização da própria manipulação, como explicita Paulo Freire (1980: 71):

Apesar de ser um exemplo de paternalismo manipulador, no entanto, o populismo oferece uma possibilidade de análise crítica da manipulação em si mesma. Em todo o jogo de contradições e ambigüidades, a emergência das

massas populares nas sociedades em transição abre caminho às massas para que cheguem a ser conscientes de seu estado de dependência.

A prática educativa de teor populista está nesse “jogo de contradições” que, ao mesmo tempo, a coloca como eficiente instrumento de reprodução das relações de poder, podendo também atuar em prol da conscientização.

Apesar dos autores citados não se nomearem explicitamente como vinculados à tendência crítico-reprodutivista, proposta por Saviani (1983), suas análises da educação popular convergem, em muitos pontos, em torno dos mecanismos de reprodução social propiciados pelo tecnicismo e especialização do ensino. Da mesma forma, podemos entender que tais autores se alinham ao modelo de análise da reprodução social no seu âmbito internacional, ao pensá-la como paradigma no contexto brasileiro da educação popular.

Outro importante ponto ressaltado é o de que a denúncia do emprego da educação como instrumento de reprodução social não deve conduzir a uma postura imobilista e fatalista diante da educação popular ou de negação peremptória do Estado e da educação. Como define Paulo Freire (1985: 100), esse equilíbrio é alcançado pela convicção no “jogo de contradições”, que possibilita a educação popular ser entendida como um sonho possível:

A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

Entre a “denúncia e o anúncio” é que se situa, nesta tese, a correlação entre o panorama teórico-conceitual e as propostas com metodologias participativas e, mais especificamente, como os caminhos percorridos por essas experiências aqui discutidas podem informar trabalhos com a participação popular na saúde. Nesse sentido, provavelmente, tão ou mais importante que a denúncia da reprodução social e demais aspectos limitadores de uma participação popular mais autêntica, seja a capacidade de anunciar conseqüentemente os nossos “sonhos possíveis”, que transponham o imobilismo fatalista das concepções funcional-estruturalistas ou deterministas e afirme

propostas e caminhos alternativos de ação, fundamentados nas questões aqui tratadas. Afinal, como Karl Marx (1987: 126) respondeu à Feuerbach em “A Ideologia Alemã” na sua terceira tese:

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado.

Em outras palavras, é preciso reconhecer a importância da questão da reprodução mas, sobretudo, não devemos perder de vista as situações que consubstanciam a ação em conjunto com as camadas populares.

Porém, é importante focar no percurso desta tese o que se pode compreender por estas “camadas populares” que se constituem em “participantes” nos marcos das experiências aqui discutidas. De fato, para o Brasil, as camadas populares se encontram num contexto de pobreza e de incompreensão, por parte das demais, sobre suas lógicas de organização e de resistência às suas condições de vida adversas. Este binômio de pobreza e incompreensão coloca grandes problemas para as metodologias participativas, para a educação popular e, conseqüentemente, para a participação na saúde.

Nesse sentido, podemos correlacionar a teologia da libertação como mais um campo pertinente devido à sua implicação com a questão da pobreza, da mobilização social e a da prática educativa para o enfrentamento das condições de vida desfavoráveis, em especial no contexto latino-americano. No capítulo a seguir, é abordada a pobreza e a teologia da libertação que fez dos pobres sua opção preferencial, no entendimento de que esta discussão acrescenta elementos importantes para a participação conjunta entre atores diferentes, como os profissionais da saúde e das camadas populares.

Mesmo que os trabalhos com a participação popular na saúde não façam a “opção preferencial pelos pobres”, como o fez a teologia da libertação, sua experiência pode oferecer importantes contribuições para outras propostas participativas, como discutido a seguir.

NOTA DO CAPÍTULO 5

¹ A ênfase pela discussão da educação popular na análise do contexto histórico da educação brasileira nesta seção se deve ao recorte desta tese que priorizou, a partir da revisão bibliográfica, um conjunto específico de experiências articuladas em torno da participação e, entre elas, a da educação popular.

Outros recortes existem para o mesmo período, como aborda o trabalho de Maria Teresa de Assunção Freitas (1999) que aborda a incorporação e o debate do pensamento de Vygotsky e Bakhtin na educação brasileira.

CAPÍTULO 6

TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE:

O ENCONTRO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Este capítulo se volta para a abordagem do ator das camadas populares da participação na saúde. Este “quem” que, ao participar na saúde, pode traduzir e ajudar a conduzir as perspectivas e estratégias da promoção da saúde no contexto brasileiro e, de certa forma, na América Latina.

A abordagem desse ator das camadas populares, ao invés de seguir uma leitura de classe social, ou de algum perfil nomeado pela economia ou demografia, foi orientada pela identidade social de pobre, como estes atores se nomeiam e identificam seus pares. Com esta identificação, a teologia da libertação, através de sua “opção preferencial pelos pobres”, realizada ao longo dos anos 60 e 70, foi ao encontro das experiências religiosas populares nas comunidades eclesiais de base, fonte de elementos importantes de mobilização e prática educativa e, com elas, levantou relevantes questões para a intervenção social em um momento histórico de grande repressão política.

Assim, ao refletirmos sobre a pobreza e a teologia, nos deparamos com uma síntese possível e necessária entre os conhecimentos e a aprendizagem mútua que pode estabelecer um interessante diálogo com propostas de educação popular, mobilização e de intervenções sociais. Nas seções a seguir, poderemos nos deter em alguns dos principais movimentos realizados com a teologia ao encontro da participação popular.¹

6.1 - A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA “LIBERTAÇÃO DA TEOLOGIA”

O caráter libertador, marcado pela síntese entre fé e política, se volta tanto para a libertação da pobreza e da opressão, como para a libertação na própria teologia, principalmente de sua tendência apologética-dogmática. Esta tendência teológica tradicional rejeita o pensamento crítico sobre a leitura da bíblia em defesa (apologia) da fé, e estabelece a obrigação no que se deve acreditar e em como um católico deveria

agir (dogma). Outra libertação ocorreu em relação à tradicional concepção binária da teologia, que separa em realidades estanques o mundo terreno ou material (temporal), onde vive transitoriamente o fiel, e o espiritual, no qual o fiel passará a eternidade e com a qual deveria se ocupar verdadeiramente.

Este ponto é especialmente marcado pelo teólogo jesuíta peruano Gustavo Gutiérrez em seu livro “Teologia da Libertação — Perspectivas”, de 1974, considerado um marco católico no surgimento da teologia da libertação. A este respeito, Michael Löwy (2000: 78) faz uma importante contribuição:

Em seu livro, Gutiérrez propõe algumas idéias altamente originais e pouco convencionais que tiveram um impacto profundo na cultura católica latino-americana. Em primeiro lugar, o livro enfatiza a necessidade de se romper com o dualismo herdado do pensamento grego: não existem duas realidades como se alega, uma “temporal” e a outra “espiritual”, nem tampouco existem duas histórias, uma “sagrada” e a outra “profana”. Existe somente uma história, e é nessa história humana e temporal que a Redenção e o reino de Deus devem ser realizados. A idéia não é esperar passivamente pela salvação que viria dos céus: o Êxodo bíblico nos mostra “a construção do ser humano por si mesmo através da luta política histórica”. O Êxodo é, portanto, modelo para uma salvação que não é individual e privada e sim comunitária e pública, na qual não é a alma de um indivíduo que está em jogo, e sim a redenção e a libertação de todo um povo escravizado. Nessa perspectiva, os pobres já não são objeto de piedade ou caridade e sim, como os escravos hebraicos, agentes de sua própria emancipação.

Ao contestar a separação binária entre temporal e espiritual, e ao postular a continuidade entre história sagrada e profana, a teologia da libertação favoreceu a tomada de posição entre os católicos diante da realidade da América Latina. A principal questão nesta área conformada em dimensões continentais pela América do sul, Central e Caribe, então hegemonicamente católicos nos anos 60 e 70, tem historicamente a pobreza como elemento marcante desde a conquista da América no século XV pelo colonialismo europeu.

Devido aos seus antecedentes históricos de opressão colonial, bem como de resistência, a América Latina abordou a teologia de modo diferente da europeia, situando-a em um mundo periférico e, no que define Enrique Dussel (1999), em uma “nova situação teológica” coerente com a crítica de sua exploração e capaz de anunciar os caminhos para sua libertação. No século XX, outros fatores históricos vieram se somar para a conjunção de uma dimensão, ao mesmo tempo, de conversão profética (que anuncia a realização do Reino de Deus na Terra) e revolucionária (que prepara a mudança social) (Parker, 1996). Esta nova situação teológica na América Latina, que

contestou a separação entre fé e política — ou entre o espiritual e o temporal — também exige uma práxis revolucionária, ou seja, a reflexão religiosa exige uma ação correspondente na sociedade. Sobre este ponto, Pixley e Boff (1986: 244) são enfáticos ao afirmar: “Para os novos lutadores da história, conversão e revolução se exigem mutuamente. Para eles a revolução é o desdobramento da conversão, como a árvore é o desdobramento da semente a partir do chão”.

Este movimento que articula dinamicamente fé e política, ao mesmo tempo em que ambas se modificam mutuamente, foi favorecido por mudanças dentro da própria Igreja que passou a buscar uma maior integração com o mundo e romper seu pretensão isolamento espiritual da história mundana. A preocupação com a exploração do trabalho que, de certa forma podemos entender como uma “resposta” da Igreja ao Manifesto Comunista de 1848, consistiu em um importante passo dado, materializado pela encíclica *Rerum Novarum* do Papa Leão XIII.

Ao comentar as encíclicas de Leão XIII, Francisco Catão (1985:18-19) a relaciona como um ponto relevante para o futuro desenvolvimento da teologia da libertação, ao inscrever uma questão temporal (a exploração do trabalho) na magistratura romana, uma vez que as encíclicas são manifestações oficiais de objetivos e orientações do ministério papal à cristandade:

Uma destas encíclicas de Leão XIII, a Rerum Novarum, pode ser considerada o germe da teologia da libertação. Vou procurar explicar meu pensamento. Em primeiro lugar, tocou num assunto chave: a posição da Igreja em face da massa dos trabalhadores oprimida pelo capitalismo. A Rerum Novarum data de 15 de maio de 1891. Cinquenta anos depois do Manifesto Comunista de Marx e Engels, que é de 1848. A solução proposta não é a mesma, mas é importante que os cristãos sejam estimulados a se debruçar sobre o problema. (...) Em segundo lugar, a Rerum Novarum é importante pelos movimentos a que deu origem, empenhando os cristãos num tipo de ação que acabará tendo uma espécie de efeito bumerangue, isto é, vai transformar a própria Igreja. Em outras palavras, a Rerum Novarum suscitou uma prática, se quiserem, uma práxis, dos cristãos empenhados na “questão social” que acabará levando à formulação de uma nova teoria da Igreja no mundo, oficializada setenta e cinco anos mais tarde na Constituição Gaudium et spes, sobre a Igreja no mundo, do Concílio do Vaticano II.

De fato, o Concílio do Vaticano II, convocado em 1961, legitimou e sistematizou uma tendência anterior de abertura crescente da Igreja às preocupações sociais. Esta tendência ganhou maior ímpeto no século XX, principalmente com o acirramento da pobreza latino-americana através de políticas desenvolvimentistas após a Segunda Guerra Mundial, e com a onda revolucionária acirrada com a vitória da

Revolução Cubana, em 1959. A principal mudança com o Concílio foi a de uma Igreja “para” o mundo, entendida como fora dele, definidora de normas à cristandade e desinteressada em ouvir a realidade mundana, para uma Igreja “no” mundo, interessada em sua compreensão e preocupada com os seus problemas. Sobre as implicações para a teologia desse crescente envolvimento da Igreja no mundo temporal, argumenta Boff (1982: 37): “O Vaticano II (*Gaudium et spes*) insistiu no fato de que a Igreja se encontra dentro do mundo, participante de suas esperanças e angústias. Esta consciência permitiu à teologia descobrir novos campos e novos objetos para a sua reflexão”. Portanto, a Teologia, ao se modificar e, no decorrer do século XX, ao se colocar “à altura dos desafios históricos” (Boff, 1982: 26), passa a ter a sua própria historicidade como questão.

6.2 - A AMBIGÜIDADE DA “QUESTÃO SOCIAL” NA IGREJA NA VIRADA DO SÉCULO XX

Contudo, esta “libertação da teologia”, como demais movimentos e processos históricos, está marcado por ambigüidades. Não se deve perder de vista que a atualização e a abertura para o mundo, empreendida pela Igreja, também expressam concessões, principalmente quando em sua crítica ao capitalismo, na preocupação com a exploração do trabalho. As inquietações em relação ao trabalho se configuram mais em um apelo para que se evite aumentar a pobreza de forma demasiada e ameaçadora à manutenção da ordem social do que, propriamente, contestar a exploração dos trabalhadores, como na época o fizeram anarquistas (juntos a Bakunin), socialistas e comunistas (juntos a Marx e Engels).

Nesta perspectiva crítica, Michael Löwy (2000: 51) aponta a atualização do caráter conservador da Igreja: “O catolicismo intransigente se transforma em ‘catolicismo social’, o qual, ainda, que criticando os excessos do ‘capitalismo liberal’, não desafia verdadeiramente a ordem social e econômica vigente”.

Em suas análises sobre o ganho de relevância da “questão social” na Igreja na passagem do século XIX para o XX, alguns autores a abordam como uma atualização marcada pelo acentuado paternalismo (Parker, 1996; Corten, 1996) a qual, como mencionado acima, não se propunha a confrontar o capitalismo, mas sim, postular correções aos exageros, principalmente ainda através da caridade para com os pobres (Löwy, 2000). Outra crítica interessante é a de que a “doutrina social da Igreja”, baseada na “questão social”, caracterizada, por sua vez, pela preocupação com a

pobreza e a necessidade do cristão de fazer algo em relação a ela, foi abordada com princípios doutrinários abstratos, e que pouco puderam informar sobre que rumos concretos as ações poderiam tomar (Catão, 1985). Contudo, este mesmo autor pondera que esta doutrina social da Igreja desempenhou um importante papel na transição de uma teologia tradicional para a teologia da libertação.

Nas análises de Leonardo e Clodovis Boff (2001), ao invés de “teologia tradicional” se poderia mais apropriadamente situar a transição de uma teologia do desenvolvimento, marcada pela consolidação da doutrina social da Igreja a partir do Concílio do Vaticano II, para a teologia da libertação, na qual a pobreza é abordada dialeticamente como dependência econômica que acumula a riqueza nos países centrais.

Portanto, nessa transição, o desenvolvimentismo é questionado, bem como desafiada a noção de que os países do “terceiro mundo” seriam pobres por serem “atrasados” em seu desenvolvimento industrial-financeiro capitalista. Na abordagem dialética, por outro lado, não há desenvolvimento que resolva (por mais acelerado que seja) o problema da pobreza, uma vez que esta é estruturalmente gerada pelas relações internacionais de exploração, próprias do sistema capitalista.

Nos termos de Leonardo e Clodovis Boff (2001: 48): “Nesta interpretação, chamada também de histórico-estrutural, a pobreza aparece plenamente como um fenômeno coletivo e, além disso, conflitivo, exigindo, pois, sua superação num sistema social alternativo”. Dessa forma, podemos vislumbrar um processo longo e ambíguo no qual, com a “libertação da teologia” da oposição binária entre temporal e espiritual, a pobreza se tornou a questão com a qual os católicos tomaram posição a partir da doutrina social da Igreja.

Contudo, essa questão que atualizou a Igreja e ajudou a aglutinar os católicos em torno das propostas desenvolvimentistas do pós-guerra, também favoreceu o surgimento e a ampliação da participação crítica de atores de camadas sociais diferentes que passaram a compreender o pobre como sujeito histórico, ao invés de caso isolado de “marginalidade” ou necessitado de ajuda caridosa ou, ainda, de desenvolvimento capitalista na América Latina.

Nesta passagem de uma teologia do desenvolvimento para a teologia da libertação, ocorrida nos anos 60 e 70, o marxismo desempenhou um papel fundamental ao oferecer instrumentos de análise das estruturas sociais que permitiram melhor situar a pobreza como fenômeno da opressão, ponto discutido na próxima seção.

6.3 - MARXISMO: CRÍTICA À IDEOLOGIA TEOLÓGICA E INSTRUMENTO DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

O diálogo com o marxismo e sua abordagem do conflito de interesses nas sociedades que passaram pela industrialização ofereceu às discussões teológicas um contraponto aos textos bíblicos e um instrumental conceitual para a abordagem da pobreza e da questão social. Na primeira metade do século XX, ainda prevaleciam concepções assistencialistas e reformistas (Boff & Boff, 2001) as quais, pregando a caridade ou a modernização capitalista, foram dividindo espaço para uma abordagem dialética referenciada pela obra de Marx, que recolocou o problema da pobreza nos marcos do conflito social, nos termos de opressão e dominação.

A discussão sobre a ideologia e seu papel de acobertamento das relações de exploração foi um dos principais instrumentais de análise marxista, principalmente no que tange à própria teologia. Por exemplo, ao abordar a história da colonização na América Latina, Enrique Dussel (1999) exemplifica a aplicação do conceito marxista de ideologia à teologia como elemento encobridor e justificador da conquista e colonização da América pelos países da península Ibérica. Em sua análise, a perseguição, tortura, genocídio e roubo das populações indígenas são consideradas justas aos conquistadores, e até benéficas aos próprios colonizados, uma vez que a conversão à fé católica lhes traria a salvação de suas almas. Isso é possível graças, antes, à conversão dos sistemas que significam a realidade aos projetos e interesses dos conquistadores.

A prática da conquista realizada e pensada nesse sistema, então, ideologizado, oculta a práxis da dominação. Como argumenta o autor (1999: 15):

A ideologia justifica a práxis, ocultando ao mesmo tempo o sentido derradeiro da mesma práxis, concedendo por outro lado “boa consciência” ou “consciência de inocência” àquele que comete a injustiça. A ideologia é a formulação (existencial ou científica) das mediações do projeto do sistema sem que se mostre como tal: como sistema de dominação. O que se encobre é a dominação em alguns de seus níveis. Por isso é possível indicar o sentido ideológico da teologia quando se descobre o tipo de dominação que oculta. Quer dizer, tratar-se-ia de indicar os condicionamentos que inclinam a reflexão teológica numa certa direção encobridora, naquela direção que beneficia ou justifica a práxis do grupo, classe, nação ou cultura para a qual serve de fundamento teórico.

Há, contudo, também aqui uma dialética entre encobrimento e descobrimento desta “práxis dominada” através da qual a ideologia pode ser combatida, e a mesma

teologia ideologizada pode, pelo evangelho, ser também “desideologizada”. Como afirma Dussel (1999: 15) a este respeito: “Se por algo deve-se no entanto aceitar o evangelho é, justamente, pelo seu estrito caráter crítico-desideologizante”.

De posse deste instrumental “crítico-desideologizante”, a teologia da libertação retomou os textos bíblicos para abordar a pobreza na América Latina. Nesse itinerário, o teólogo da libertação é, antes, um “intelectual orgânico” que se envolve na pastoral com os fiéis num projeto conscientizador capaz de, nos termos de Paulo Freire, “descodificar a pobreza como opressão” (Boff & Boff, 2001). Por sinal, a referência a Paulo Freire é bem oportuna pois, como comenta João Batista Libânio, a relação entre teologia da libertação e educação popular foi de mútua influência (Vasconcelos, 2001a).

Especificamente sobre o marxismo, Leonardo e Clodovis Boff (2001) ressaltam que a teologia da libertação faz dele um “uso instrumental”, aproveitando indicações metodológicas que favorecem principalmente a compreensão da importância dos fatores econômicos, da luta de classes e do poder das ideologias, incluindo nelas, a religiosa. A este respeito, também converge Dussel (1999) ao afirmar que, de fato, a relação entre marxismo e teologia da libertação existe. Contudo, a linhagem do pensamento marxista com a qual a teologia da libertação mais se identifica diz respeito à não dogmática, a qual, inclusive, faz severas críticas ao marxismo soviético.

Além disso, a teologia da libertação, ao incorporar elementos do marxismo e, principalmente, a questão da crítica à teologia ideológica, enfrenta o problema da religião ser compreendida como “ópio do povo” (Parker, 1996; Löwy, 2000). Pelo contrário, a teologia da libertação atesta em suas práticas de base, como as comunidades eclesiais, os círculos bíblicos e pastorais populares a alternativa desideologizante que a teologia pode desempenhar colocada nos marcos das perspectivas de conflito.

A incorporação instrumental do marxismo na abordagem dos conflitos sociais, a criticidade teológica e o comprometimento com a libertação na América Latina, entre outros aspectos que consolidaram da teologia da libertação ao longo dos anos 60 e 70, tiveram como marco a Conferência de Puebla dos Bispos Latino-Americanos (1979), na qual foi adotada uma posição de consenso sobre a “opção preferencial pelos pobres” pela Igreja (Catão, 1985; Corten, 1996; Parker, 1996; Löwy, 2000). Esta “opção preferencial” possibilitou um equilíbrio entre as correntes mais conservadoras da Igreja, que interpretaram, na imprecisão da definição dos “pobres”, como os objetos tradicionais das ações assistencialistas ou reformistas, enquanto que os teólogos e defensores da libertação os entendiam como os sujeitos da história com os quais se comprometiam nas lutas de resistência e auto-libertação.

6.4 - POR QUE OPTAR PREFERENCIALMENTE PELOS POBRES?

A solução hábil para o problema das divergências em torno da teologia da libertação em Puebla nos desafia a compreender o que a afirmação desta “opção preferencial” para a Igreja na América Latina poderia salvaguardar. De saída, podemos nos perguntar quem são os “pobres” e por quê estes são uma “opção preferencial” para a teologia da libertação.

Inicialmente, os pobres que consistem nas preocupações dos teólogos da libertação estão bem próximos analiticamente dos pobres que inspiram a compaixão caridosa dos teólogos do desenvolvimento. Existe, de fato, uma grande imprecisão no que se pode entender por essa definição ainda muito ligada ao universo bíblico como “povo de Deus”, não tendo ainda a perspectiva de “classe social”, a qual se configurou ao longo dos anos 60 e 70 com a aproximação dos teólogos com o marxismo (Dussel, 1999).

A noção de “pobre” sempre esteve vinculada a uma categoria moral que, em especial, nas bases populares do catolicismo, gerava o equivalente a uma imagem de Cristo na Terra. Tal imagem traz consigo um profundo sentimento de identificação para os pobres que, como Cristo, sofrem perseguições e desafiam os abusos do poder e das injustiças. Nessa identificação, fortemente significativa, as bases populares do catolicismo, às quais vieram se juntar mais tarde os teólogos da libertação, realizam a leitura do evangelho com especial atenção “na mensagem” que há na vinda de Cristo ao mundo como pobre, ou seja, Deus ao mandar seu filho entre os pobres faz também a revelação de sua opção por eles, que são o “povo escolhido” ou “povo de Deus”, e farão na Terra o Reino de Deus (Löwy, 2000). Temos aqui as bases populares para uma visão, ao mesmo tempo, profética e revolucionária, fundamental para entendermos a teologia da libertação.

Os teólogos da libertação seguiram essa leitura das bases católicas e ampliaram a noção de “pobre” ao se aproximarem do conceito marxista de classe social, que sofre a opressão exercida por outras classes. Contudo, a partir dessa abordagem da opressão como sócio-econômica, a noção de “pobre” foi cada vez mais incorporando outras formas de opressão contra as quais a América Latina luta para se libertar. Nesta ampliação da pobreza econômica para a opressão, onde quer que ela seja exercida, entraram em questão, para a teologia da libertação, não só os trabalhadores explorados

nos campos e nas cidades, mas também as mulheres, os negros, os indígenas entre outros que, até então, “não existiam” como questão para a libertação.

Por isso, se pode entender a ampliação que fazem Pixley e Boff (1986: 19) ao começarem definindo peremptoriamente sua abordagem sobre os pobres: “Tomamos pobres aqui num sentido real e não num sentido metafórico. São os que sofrem de fundamental carência econômica. São os que estão privados dos bens materiais necessários para uma existência digna”. Entretanto, à pobreza sócio-econômica são compreendidos como pobres aqueles que também sofrem pobreza sócio-culturais que acirram a econômica, geralmente fazendo destes pobres os mais pobres. Como definem Pixley e Boff (1986: 27) sobre estas questões:

Contudo, existem, dentro em geral da categoria dos pobres reais, “pobrezas” de outra espécie que a sócio-econômica. A rigor, deveríamos aqui falar em formas específicas de opressão, de caráter prevalentemente sócio-cultural. Seriam, pois, “pobrezas” (aspas) sócio-culturais. (...) Temos aqui um primeiro bloco das mesmas: a discriminação racial, a étnica e a sexual. Existem ainda outras discriminações: a das minorias estrangeiras, religiosas ou homossexuais; a dos deficientes físicos e mentais; a dos anciãos, etc. Mas as mais importantes são sem dúvida o racismo, o etnocentrismo e o sexismo (ou machismo). Trata-se concretamente, dos negros, dos índios e das mulheres. (...) É necessário dizer que estas “pobrezas” sócio-culturais geralmente não se situam ao lado, mas dentro da pobreza sócio-econômica.

Esse movimento de atualização com a experiência de grupos até então ignorados ou tutelados pela teologia, vem favorecer as reflexões sobre as possibilidades dos oprimidos se identificarem junto com suas especificidades e se articularem em suas lutas pela libertação. Segundo Leonardo e Clodovis Boff (2001: 131), trata-se de uma oportunidade histórica de articulação entre grupos não antagônicos que possibilitam, por exemplo, a construção da teologia feminista da libertação:

Em todo o Primeiro Mundo é significativa a influência da teologia Feminista da Libertação, produzida naturalmente pelas próprias mulheres teólogas. Essa Teologia entende que a libertação feminina é uma dimensão integrante da libertação integral e está se dando cada vez mais conta da estreita ligação existente entre opressão sexual e opressão econômica e, por isso, da força política de um movimento feminista de conteúdo popular e de classe. Ademais, trata-se de superar acentos machistas da Teologia tradicional e de pensar a totalidade da fé também a partir da ótica feminina.

A experiência acumulada pela teologia da libertação apontou a importância da participação popular para a ampliação do panorama crítico e das iniciativas para a

libertação. Afinal, são os oprimidos que mais conhecem a opressão que sofrem e, portanto, são capazes de realizar estratégias de resistência, protesto e sobrevivência como as que têm sido empreendidas pelo catolicismo popular (Boff & Boff, 2001).

Junto a isso, as sucessivas perseguições e afastamentos de teólogos da libertação, tanto por determinações do Vaticano (como a do “silêncio obsequioso” imposto a Leonardo Boff²) como por assassinatos cometidos nos governos militares, apontaram que o principal fenômeno é a base popular católica no encontro dialogado com os teólogos. Aliás, como ressalta Löwy (2000) sobre este ponto, podemos entender a teologia da libertação como um movimento que partiu do encontro na periferia do catolicismo entre movimentos laicos e teólogos profissionais que, por vezes, conseguiram colocar a proposta libertadora mais no centro da Igreja. Isto significa que a teologia da libertação não partiu “de cima para baixo” numa criação vanguardista dos teólogos, nem tampouco “de baixo para cima” como poderia nos induzir uma análise basista das comunidades eclesiais, mas de um encontro, “da periferia para o centro”. Este ponto é especialmente importante por acenar que a aparente lentidão e ambigüidade nos processos históricos comportam mudanças sociais, mesmo em situações tão institucionalizadas, como na Igreja católica, e com tantas diferenças de classe, como entre teólogos e fiéis ou, mesmo, sobre forte repressão, como a experimentada sob os governos militares.

6.5 - COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE: PRÁTICA EDUCATIVA E DE MOBILIZAÇÃO

A experiência das comunidades eclesiais de base (CEBs) acrescenta importantes elementos de prática educativa e mobilização à discussão da participação popular. Isso se deve tanto por seu método quanto por referência histórica de resistência nos períodos mais acirrados da repressão militar, especialmente após o Ato Institucional No. 5 (AI-5), de dezembro de 1968.

As primeiras CEBs datam do início da década de 1960 e, ainda hoje, existem em meios urbanos e rurais, nestes últimos com mais força atualmente. São outras formas de organização da prática pastoral, e constituem alternativas populares às paróquias para a realização, principalmente, de pequenas cerimônias, estudos bíblicos e festas populares de inspiração religiosa. As comunidades congregam os moradores do local e os “agentes externos” os quais, mesmo morando em outras partes da cidade e vivendo em condições de vida diferente das demais pessoas da comunidade, estão envolvidos por motivos

religiosos ou não com o trabalho com as camadas populares. Estes agentes externos podem ser educadores, profissionais da saúde, técnicos, sindicalistas, políticos, padres, profissionais liberais, entre outros (Boff, 1986).

A respeito do cotidiano dessa “pastoral popular” nas CEBs, Löwy (2000: 82-3) ilustra e pondera sobre a importância da liturgia e da experiência coletiva da religiosidade:

A comunidade eclesial de base é um pequeno grupo de vizinhos que pertencem à mesma comunidade, favela, aldeia ou zona rural populares e que se reúnem regularmente para rezar, cantar, comemorar, ler a Bíblia e discutí-la à luz de sua experiência de vida. É preciso enfatizar que as CEBs são muito mais convencionalmente religiosas do que se imagina geralmente: elas apreciam e praticam uma série de orações e ritos tradicionais (o rosário, vigílias noturnas, adorações e comemorações como procissões e peregrinações) que pertencem à religião popular.

Contudo, no final da década de 1960, houve nas CEBs um encontro com aproximações sucessivas entre a teologia da libertação e essa pastoral popular cada vez mais preocupada com aspectos que depreciam as condições de vida, em especial a pobreza e a violência. Nas cidades as CEBs, desde então, se articularam com movimentos sociais como, por exemplo, de moradores em luta por saneamento básico, moradia, transporte, bem como com movimentos de trabalhadores, com grupos de mulheres ou clubes de mães enquanto que, nos meios rurais, as comunidades se articulam (como até hoje) em torno da questão agrária e contra o trabalho escravo no campo, entre as mais importantes. Com o aumento da repressão aos movimentos sociais, as CEBs se constituíram em espaços de resistência fundamentais para a história da participação popular nas brechas de uma autonomia relativa da Igreja em relação ao Estado. A este respeito argumenta Betto (1984: 20):

A própria conjuntura nacional ajudou a reforçar as comunidades eclesiais de base. Ao suprimir os canais de participação popular, o regime militar fez com que esse mesmo povo buscasse um novo espaço para se organizar. Esse espaço foi encontrado na Igreja, única instituição do país que, por sua índole histórica, escapa ao controle direto dos poderes públicos.

Além de se constituir em um importante espaço de reorganização para os movimentos sociais, durante esse período as CEBs também contribuíram para a qualificação da participação popular. Para isso, ela contou com um método pedagógico próprio, o “ver-julgar-agir”, convergente com o método Paulo Freire o qual, por sua

vez, nas CEBs pôde seguir seu desenvolvimento como em poucos espaços na época foi possível (Boff, 1986; Betto, 1984; Löwy, 2000). Ainda sobre esta convergência entre o método pedagógico das CEBs e o de Paulo Freire, ao reexaminar recentemente sua trajetória junto às comunidades, Frei Betto (2006: 50), entre outras reflexões, menciona que: “O método Paulo Freire, adotado e enriquecido nas Comunidades Eclesiais de Base, combinava-se com a leitura e a escuta do evangelho, o ‘causo’ da Bíblia, a comparação com os casos da vida”.

O método “ver-julgar-agir” consiste em três momentos interligados, mas não necessariamente de forma linear, e que constituem, ao mesmo tempo uma prática educativa e de mobilização. Com este método, a leitura da Bíblia e a leitura da realidade concreta são articuladas e fomentam, além da alfabetização para leitura das palavras, a reflexão e ação entre os participantes da comunidade sobre os principais problemas cotidianos para a leitura crítica do mundo e intervenção organizada sobre o que nele se vê. No momento do “ver”, após orações e cânticos, os principais problemas são trazidos à reunião da comunidade, e os mais importantes são destacados pela sensibilidade dos participantes. Segundo Boff (1986: 67-8):

O primeiro tempo da reflexão em grupo (ver) corresponde justamente à necessidade de “partir da realidade”. A reflexão engancha exatamente aí: no concreto da vida. O diálogo arranca, portanto, das “questões”, “problemas”, “desafios”, enfim da “vida concreta” do povo. Esta é, aliás, a prática da educação popular. Parte-se sempre da questão: “Qual é o problema?”, “Quais são os maiores desafios sentidos pelo povo do lugar?”, “Quais as lutas?”, etc.

No segundo momento, o julgar é a compreensão dos problemas vistos, contextualizados com a realidade social e criticados sob distintos pontos de vista. A preocupação nesse momento é a de desconstruir tanto leituras “objetivistas”, como se fosse possível uma leitura pura ou direta de uma realidade externamente dada, como “subjetivistas”, na qual a realidade se resumiria ao ponto de vista do observador, com seus conhecimentos e desejos sobre ela. Um importante contraponto no “julgar” é a identificação e leitura pelos participantes de passagens da Bíblia que convergem sobre o problema em questão (Betto, 1984; Boff, 1986).

São acionadas, portanto, abordagens a partir de textos bíblicos e de conhecimentos laicos afins. Esse momento é profundamente marcado por sua perspectiva educativa, mediada pelo método entre os participantes diante dos problemas concretos que foram vistos, no qual compartilham uma leitura contextualizada da Bíblia pela teologia da libertação e trocam entre si conhecimentos para a compreensão da

realidade. Inclusive, nesse momento, o aporte de novos conhecimentos a serem trazidos por outros atores pode ser identificado como necessário para o enfrentamento das situações. Porém, é importante sempre ressaltar que o conhecimento, bem como as leituras das palavras e do mundo, está continuamente articulado ao processo organizado pelo método “ver-julgar-agir” e, portanto, diretamente implicado com a intervenção sobre os problemas concretos. O conhecimento e as leituras não têm o valor por si mesmos mas, sempre, em relação às ações que ajudam a viabilizar, na mobilização para a intervenção nas relações sociais, mesmo que esta seja em nível comunitário. Como sintetiza Boff (1986: 74-5) a partir dessa experiência das CEBs:

Esta tarefa é realizada, como sempre, em conjunto. Mas não é simplesmente à força de refletir que se chega às razões dos problemas. Além de diálogo é preciso dialética. O passo “transitivo” da “consciência ingênua” à “consciência crítica” não se dá espontaneamente. Donde o papel indispensável do agente. Pois sem teoria crítica não há práxis transformadora. (...) Aqui não basta “trocar idéias”. Precisa-se estudar e aprender. (...) É claro que o agente tem por obrigação oferecer ao povo ou colocar à sua disposição instrumentos teóricos de interpretação social. [Mas] No fundo, a questão da teoria crítica da sociedade não está sendo atualmente o “que”, mas o “como”. Não é tanto questão de ciência quanto de pedagogia e metodologia.

Pelo caminho da teologia da libertação e do método empregado nas comunidades, orientado pela prática educativa, a participação popular nas CEBs realiza as condições para se mobilizar e agir sobre os problemas vistos e julgados. O momento do “agir” envolve planejamento da comunidade sobre a melhor forma de enfrentar o problema e, inclusive, com quais alianças se pode buscar e contar junto a outros grupos e atores, cujas práticas e reflexões sejam convergentes com o trabalho popular.

No entanto, também é imprescindível que o planejamento para a ação esteja compreendida dentro das possibilidades as quais, igualmente, precisam ser cuidadosamente avaliadas. Por mais que pareça óbvia a afirmação de que a ação precisa estar adequada às possibilidades da comunidade, o cotidiano do trabalho popular, ao mesmo tempo em que mobiliza atores importantes, levanta muitas expectativas, principalmente em contextos de cidadania de escassez, como apontados por Valla & Siqueira (1989).

A realidade pode colocar desafios em quantidade ou de tal ordem de complexidade e ramificações que contribuam para a desmobilização da participação ou prejudicar a eleição das prioridades e linhas de ação adequadas. Novamente, a mediação metodológica da participação e da educação popular se faz necessária e, sobretudo,

pertinente para a produção de sínteses e sistematização dos conhecimentos e práticas de atuação na realidade. Trata-se de uma aprendizagem sobre o “histórico viável” a ser realizada na leitura crítica da realidade, sem reducionismos objetivistas nem subjetivistas, mas em seu contexto conflitivo de grupos e atores com seus respectivos interesses. Por isso Boff (1986: 79-80) destaca:

Para o agir, é da maior importância ater-se à regra da “ação possível”, ou do “passo possível”. Por outras: há que perceber qual é o “histórico viável”. Não o que se “gostaria” de fazer. Nem o que se “deveria” fazer. Mas o que se “pode” efetivamente fazer. (...) Querer “forçar a barra” pode ser contraproducente e resultar em recuo. Aqui o revolucionarismo tem o mesmo efeito que o reacionarismo: os extremos se tocam. Isso acontece quando não se analisam corretamente as possibilidades da situação, ou seja: as condições concretas de luta.

A experiência da prática educativa e de mobilização nas CEBs, revista e sistematizada ao longo dos anos, se constitui em um importante referencial para outros trabalhos com participação popular, também por apontar situações de limite e que comprometem o próprio trabalho. A auto-crítica a respeito, principalmente, do basismo e do vanguardismo na experiência merece destaque junto à discussão do voluntarismo e espontaneísmo.

6.6 - A AUTO-CRÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA

A experiência do encontro entre teologia da libertação e das CEBs possibilitou a identificação de importantes situações de limite na prática educativa. Tais situações, exemplarmente tipificadas nos textos de Frei Betto (1984) e Clodovis Boff (1986), em especial, criticam o voluntarismo e o espontaneísmo que podem acometer o trabalho com a participação popular. Por voluntarismo se entende a ação como descontextualizada das relações de força e das disputas entre interesses em conflitos na sociedade. Dessa forma, a participação popular é investida de uma expectativa superestimada, como se por força de sua vontade e luta perseverante qualquer problema pudesse ser resolvido. Contudo, a experiência acumulada dos trabalhos com participação popular tem apontado que a mobilização e atuação são parte imprescindível dos processos de intervenção em relações sociais concretas, mas existem certos limites em que alianças com outros atores e setores sociais, bem como atualmente se poderia

acrescentar com políticas públicas e conquista de marcos legais e direitos de cidadania, também se fazem indispensáveis. Enquanto que no espontaneísmo, o planejamento organizado das ações, o emprego sistemático de métodos, bem como sua avaliação crítica ficam secundarizados e, até, vistos com desconfiança, como se fossem impedimentos formalistas e burocratizantes aos avanços no trabalho. De certa forma, é como se a ação estivesse sozinha no centro do trabalho com participação popular e, ao longo de seu curso fosse por si mesma indicando os próximos caminhos, como uma força objetiva que se autodeterminaria.

Outros importantes legados das CEBs aos trabalhos com participação popular focalizam as diferenças sociais entre agentes externos e atores das camadas populares que se manifestam em situações tipificadas como vanguardismo e basismo.

Apesar dessas situações terem sido discutidas na perspectiva da pastoral popular das CEBs, o valor de sua auto-crítica se estende para outras experiências que envolvem prática educativa. As diferenças entre atores, quando não são bem refletidas e problematizadas, podem ser traduzidas na reprodução de hierarquias que consideram seus respectivos conhecimentos e práticas como os mais legítimos ou importantes do que outros. Esta é a lógica do vanguardismo o qual, muito identificada com a ação dos agentes externos, tende a tomar em absoluto o valor de seus conhecimentos. Igualmente, tenderia a priorizar o repasse de informações, noções, idéias entre outros conteúdos aos demais atores, sem ponderar sua adequação ou pertinência, apenas por considerá-los importantes para a situação. E, tampouco, refletir sobre a auto-atribuição da condução dos processos em detrimento da busca de diálogo com os conhecimentos e as experiências locais e a partilha na construção de linhas de ação. Como ilustra Betto (1984: 44) a esse respeito:

Os vanguardistas, convencidos de que a “ciência” que liberta se elabora fora do povo para ser depois nele introjetada como quem aplica uma injeção, acreditam mais nas próprias idéias que na prática testada e avaliada em comunidade. (...) Acredita na validade de uma coordenação pastoral capaz de “pensar” pela cabeça do povo e de estabelecer o que é melhor para ele. (...) Por outro lado, esta tendência aceita intrinsecamente que o povo deve ser manipulado, dirigido, empurrado, consolidando a divisão social que determina a dominação das camadas privilegiadas sobre as camadas populares.

Por outro lado, o basismo realiza uma sacralização do “povo” e, em relação a tendência anterior, realiza uma inversão na qual o conhecimento do agente externo não é colocado no trabalho como forma de não interferir no conhecimento popular, entendido como o único autorizado para abordagem da realidade em questão. Segundo

Betto (1984: 41): “Nas reuniões, deixam que só o povo fale. Os agentes dessa tendência preferem ficar calados, ouvindo cada frase como preciosa peça da sabedoria popular. Não questionam nem analisam a situação concreta em que o povo se encontra”. De modo a preservar esta situação, o agente externo acredita que deve concentrar a sua atuação em legitimar o conhecimento popular, mesmo que para isso lance mão de posturas populistas que manipulam os afetos e defendam um “anti-intelectualismo” exacerbado e militante, o qual favorece trabalhos espontaneístas.

O basismo, ao mesmo tempo em que aparenta uma “modéstia intelectual” da parte do agente externo, que acaba por não compartilhar seu conhecimento, também se fundamenta em uma idealização das camadas populares. Ao rever sua biografia junto às CEBs, Frei Betto (2006: 52-3) é contundente sobre este modo de ver e lidar com as camadas populares e que alimenta situações basistas:

No decorrer dos cinco anos em Santa Maria [favela de Vitória], de início idealizei o povo, portador de promessas divinas e revolucionárias, essa gente pobre, generosa, solidária, artífice do mundo novo, essa coletividade altruísta, a massa, sujeitos e beneficiários da radical transformação da sociedade; depois me decepcionei, havia ali também virtudes e defeitos, honestidade e malandragem, solidariedade e oportunismo; e em seguida me dei conta de que o povo é, como todos nós, resultado dessa estrutura social conflitiva e desigual, onde se respiram preconceitos e se pratica discriminação.

Tais situações, tipificadas a partir da experiência das CEBs, expressam as principais dificuldades nos trabalhos com participação popular, uma vez que a participação envolve atores diferentes, com distintas inserções sociais, tais como “agentes externos” (sejam eles educadores, profissionais da saúde, técnicos, sindicalistas, políticos, padres, profissionais liberais, entre outros) e atores das camadas populares, com seus modos de conhecer e agir, além do fato de que seus interesses possuem um permanente potencial de conflito. Reconhecer criticamente essas diferenças, as que realmente importam, sem idealizações, possibilita que as contribuições específicas, que cada ator pode realizar no trabalho, e o possa fazer mais plenamente. Segundo Boff (1986: 16): “Em primeiro lugar, o agente externo deve reconhecer sua situação de classe e o caráter de classe de seu pensar e agir” e ainda com o autor, como argumenta mais adiante, essas diferenças podem favorecer a aprendizagem mútua: “Importa que o agente, além de reconhecer seu caráter de classe, reconheça e assuma sua posição específica junto ao povo. Tal posição pode ser designada como alteridade ou diferença pedagógica” (p. 23).

Em outras palavras, reconhecer as diferenças entre os atores e aprender a lidar com elas possibilita que o agente externo possa exercer efetivamente atividades relevantes, sejam estas técnicas, educativas, pastorais ou de consultorias às comunidades e organizações populares. Além do aporte de conhecimentos e atuações específicos, os agentes externos também podem atuar de modo importante como facilitadores, articuladores e sistematizadores em trabalhos juntos às comunidades. De toda forma, a experiência das CEBs parece ressaltar a importância da aprendizagem mútua entre agentes externos e atores das camadas populares e que, sobretudo, os educadores também precisam se beneficiar da educação no trabalho com a participação popular a fim de evitar situações vanguardistas ou basistas (Betto, 1984; Boff, 1986). Como aponta Frei Betto (1984: 37) a este respeito, de modo a evitar falsas dicotomias: “A pastoral popular procura estabelecer uma relação dialética com as bases e um dos aspectos mais importantes dessa relação é a descoberta de uma nova pedagogia de trabalho com as classes populares”.

É importante ressaltar como a experiência das CEBs aprofunda a reflexão e a ação sobre trabalhos com a participação popular por terem conseguido seguir seu desenvolvimento e acumulado auto-crítica ao longo de um período de refluxo dos movimentos sociais. Além da indicação de possibilidades articuladas entre método e prática educativa, que o encontro entre a pastoral popular nas CEBs e a teologia da libertação logrou tão bem sintetizar, essa experiência (bem como as demais tratadas nos capítulos anteriores) também lega aos futuros trabalhos com participação popular a crítica aos limites e riscos que esses trabalhos envolvem.

Conhecer esses limites é fundamental para o fortalecimento de trabalhos com a participação popular, mesmo quando estes se voltam para as “mudanças possíveis” em problemas reproduzidos através de relações sociais que repercutem negativamente na saúde e nas condições de vida. A participação popular na saúde pode contemporaneamente articular tais conhecimentos e práticas na construção de intervenções nessas relações sociais, diretamente implicadas com o processo saúde-doença, ao invés de pretender necessariamente mudanças com escopo mais ambicioso, de mudança da sociedade de modo mais amplo, de suas relações de produção, com vistas até a fortalecer práticas revolucionárias, como a mudança para o socialismo, por exemplo, e como postularam estas experiências quando foram construídas nos marcos dos anos 60-70 do século XX (Betto, 1984; 2006; Boff, 1986; Parker, 1996; Löwy, 2000).

Não se trata de negar as iniquidades sociais ao abordá-las no foco de suas repercussões na saúde mas, antes, de reconhecer espaços de atuações possíveis e necessárias entre profissionais da saúde e atores das camadas populares, principalmente como acena a perspectiva da promoção da saúde.

NOTAS DO CAPÍTULO 6

¹ Será, contudo, enfatizada a vertente católica em função de suas repercussões no Brasil, em especial pela experiência das comunidades eclesiais de base, bem como em virtude dos limites no escopo desta tese que se absteve de fazer maior aprofundamento na bibliografia protestante sobre teologia da libertação.

² O então Cardeal Joseph Ratzinger, prefeito do Santo Ofício para a Doutrina da Fé, atual Papa Bento XVI, foi um dos principais articuladores de dentro da Igreja da oposição e perseguição aos teólogos da libertação (Löwy, 2000).

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E PARTICIPAÇÃO POPULAR

A participação popular é aqui entendida na perspectiva da prática educativa, tal como foi discutida pelos caminhos das metodologias participativas, do movimento feminista, da educação popular e da teologia da libertação. Através deste entendimento se pode mediar as diferenças nos conhecimentos, nas práticas e nos interesses entre os atores envolvidos na participação. Esta não é uma tarefa simples, mas se pode contar com as experiências em questão, reavaliadas ao longo das últimas décadas.

Esta contribuição pode ser articulada em propostas participativas na saúde e, em especial, nas que se situam no campo da promoção da saúde devido à sua concepção ampliada de saúde. Nesta, se contempla um espaço no qual a participação popular desempenha papel fundamental de adequação bem como de construção de novos conhecimentos e práticas na criação de ações conjuntas com os próprios serviços de saúde. Em outras palavras, com o debate sobre participação popular no contexto da promoção da saúde temos diante de nós a possibilidade de ampliar os horizontes e incorporar à fiscalização e ao controle social sobre as políticas um potencial para novas ações a serem melhor concebidas e realizadas a partir da perspectiva da prática educativa.

Como a prática educativa possui caminhos orientados por variadas tendências e decorrentes implicações teóricas e práticas, esta tese se volta neste capítulo de conclusão para a educação em saúde, com suas respectivas abordagens e implicações, como um importante componente na discussão contemporânea da promoção da saúde. Com isso, a discussão da promoção e educação em saúde nos ajuda a focar mais especificamente a participação popular e a ação no contexto da saúde, bem como nas discussões que nos trouxeram até aqui.

7.1 - PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A educação em saúde, da mesma forma que a participação, tem lugar de destaque na discussão da promoção. Inclusive, a própria sustentabilidade e qualificação da participação torna imprescindível a educação em saúde (Buss, 1990). No entanto,

assim como a participação, a educação em saúde pode ser abordada a partir de perspectivas variadas de tal sorte que, conforme Candeias (1997), confusões, distorções conceituais e ambigüidades podem ocorrer no debate. A autora, por exemplo, ao discutir o conceito da educação em saúde no panorama da promoção, a entende como aprendizagens voltadas para reforçar ações voluntárias que conduziriam à saúde nas quais: “Ação diz respeito a medidas comportamentais adotadas por uma pessoa, grupo ou comunidade para alcançar um efeito intencional sobre a própria saúde” (p. 210)¹.

Esta concepção da educação em saúde, ao colocar a importância da participação das pessoas, grupos ou comunidades na mudança intencional de comportamentos que favorecessem a própria saúde, pode estar realizando algum deslocamento em relação à educação sanitária. A articulação da ação através da participação popular abre potencialmente caminhos para novos conhecimentos na educação em saúde de modo a reavaliar o ponto de vista centrado no conhecimento médico, através do qual a saúde é abordada a partir do padrão de problemas medicamente definidos, e cujo diagnóstico oferece o conteúdo a ser trabalho através da educação.

No encontro entre os campos da educação e da saúde parece ainda prevalecer o conhecimento médico, tanto por sua notável importância, quanto pela persistente falta de clareza a respeito do papel que outros conhecimentos podem desempenhar (Stotz 1993).

Sem desqualificar a importância do conhecimento médico como um relevante componente na educação em saúde, a promoção, contudo, afirma a insuficiência dos conhecimentos e práticas do setor saúde para lidar com o processo saúde-doença. Por outro lado, cabe manter o espírito crítico e nos indagar sempre que possível o quanto a educação em saúde retorna ao foco na perspectiva preventivista sem que o paradigma da promoção consiga lograr ser traduzido mais coerentemente nas ações ou, mesmo, questionar a sua própria prática educativa em saúde quando a coloca em termos de “medidas comportamentais”.

Como a clarificação conceitual, de fato, é fundamental para que se compreenda melhor as concepções que se abrigam sob a enunciação dos termos e expressões, a concepção da ação entendida como comportamento a ser identificado e modificado remete à uma importante tendência na educação em saúde. A este respeito, Schall & Struchiner (1995) discutiram entre as tendências da educação em saúde a do “modelo de mudança de comportamento”, a qual pode estar convergindo em alguns pontos com a da educação em saúde no âmbito da promoção, o que vale algumas considerações.

Caudatário do trabalho de Skinner sobre educação, a abordagem comportamentalista na educação faz o aporte das teorias psicológicas do comportamento estudado experimentalmente em animais e humanos como fenômenos observáveis e informados por dados concretos e mensuráveis. Ao desdobrar seus três eventos fundamentais do que Pavlov identificou como estímulo, resposta e conseqüências reforçadoras, a abordagem comportamentalista (*behaviorista*) considera na concretude do comportamento a possibilidade real de modificá-los e orientá-los mediante ação intencional e planejada sobre os três eventos articulados na ação. A este respeito seguem argumentando as autoras (Schall & Struchiner, 1995: 88):

O comportamento humano é a expressão do conhecimento e é a partir dele que deve ser estudado, na medida em que o comportamento pode ser definido, observado e medido. O conhecimento é uma descoberta nova para o indivíduo, mas essa descoberta já se encontra na realidade externa. O homem é produto do meio em que vive e essa relação é produzida por três eventos fundamentais: o estímulo, a resposta e as conseqüências reforçadoras. Assim, o ambiente social (cultura) dá forma e preserva o comportamento que, por ser observável, é manipulável através da construção das condições necessárias para seu controle. A experiência planejada é, pois, a base do conhecimento (empiricismo).²

A crítica a esta perspectiva do conhecimento foi objeto da controvérsia construtivista com o próprio empiricismo, ao questionar “a leitura pura da realidade”, como abordado nos capítulos iniciais. Contudo, na abordagem comportamentalista a educação é um meio privilegiado para a realização de mudança no comportamento através da transmissão científica (no quadro dos eventos entendidos pela psicologia) de conhecimentos, entre outros reforços para a ação. Sua presença entre os paradigmas da educação em saúde, como já foi dito, é notável no modelo de mudança de comportamento. Dessa forma, se pode considerar que, por mais que os autores contemporâneos da promoção da saúde também se posicionem criticamente em relação a ele, é preciso considerar sua presença como uma matriz de pensamento a qual, mesmo indesejada, ambigüamente pode estar sendo reproduzida nas concepções sobre educação em saúde no campo da promoção.

Mesmo que o sentido da expressão “mudança de comportamento” não remeta à abordagem comportamentalista, seu emprego pelos autores pode favorecer interpretações, expectativas e atuações a respeito do trabalho educativo em saúde que se orientem por ela, ainda que de modo difuso e marcado pelo ecletismo, como o composto com outras abordagens e referências, muitas vezes com perspectivas inconciliáveis. De toda forma, a necessidade da clarificação conceitual sempre se coloca como um

imperativo e, para os trabalhos com educação em saúde, não é diferente, sobretudo no campo da promoção da saúde. O documento fundador da promoção da saúde contemporânea, Carta de Ottawa (Brasil/MS, 2001), abre possibilidades a esse entendimento:

*A saúde é o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida. Fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos podem tanto favorecer como prejudicar a saúde. As ações de promoção da saúde objetivam, através da defesa da saúde, fazer com que as condições descritas sejam cada vez mais favoráveis.*³

As possibilidades de interpretação do termo “comportamental” (*behavioural*) nos documentos internacionais a respeito da promoção da saúde como alinhado ao modelo de mudança de comportamento nas tendências da educação em saúde são consideráveis, principalmente quando tratam de “adoção de estilos de vida saudáveis”, “reforço à ação comunitária”, entre outros termos, que desdobram campos de ação e estratégias apontados nos documentos. A esse respeito é ilustrativo o trecho de Buss (1999: 180):

De fato, uma vez que a participação ativa e permanente da população é central no conceito e na prática da promoção da saúde, torna-se imprescindível a provisão de informações para o exercício de cidadania, assim como iniciativas do poder público nos campos da educação e da comunicação em saúde. Tal fato é verdadeiro, qualquer que seja a concepção de promoção da saúde em foco: seja aquela mais concentrada na educação em saúde, visando centralmente a mudança de estilos de vida e fatores comportamentais, seja a que concebe a promoção da saúde de forma mais ampla, centrada nas políticas públicas saudáveis e na intersetorialidade, assim como na ação comunitária concreta e efetiva para estabelecer prioridades, tomar decisões, planejar e implementar estratégias visando melhorar os níveis de saúde.

Da mesma forma, a identificação e difusão de modelos de educação em saúde e de promoção reintroduzem termos e argumentos que podem colaborar para essa interpretação comportamental, quando não sugerem perspectivas normativas e prescritivas, na qual o profissional da saúde parece dispor de pouco espaço para a reflexividade sobre suas práticas. Exemplo disso ocorre com o modelo PRECEDE/PROCEDE proposto por Green e Kreuter,⁴ o CAHP (conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas da população-alvo) ou o HELPSAM (Health Promotion Strategy Analysis Model). Este último apresenta sete estratégias que envolvem: 1) o

desenvolvimento de políticas de ação, 2) regulamentos em saúde, 3) reorientação de organizações, 4) aumento do interesse público, 5) alianças e mediações, 6) fatores que possibilitam o comportamento em saúde, 7) mobilização e aumento do poder mediante a participação e o envolvimento ativo (Candeias, 1997; Buss, 1999).

Há que se ponderar, entretanto, que alguns elementos tais como “mobilização”, “ação”, “alianças”, “participação”, “mediações”, entre outros efeitos desejados através da promoção e educação em saúde também estão presentes nas discussões das experiências com participação e prática educativa orientada pela educação popular, como discutido nos capítulos anteriores. Tal recorrência, entretanto, reafirma a importância de momentos, bem-vindos e necessários, apesar de nem sempre possíveis devido aos espaços das publicações e das produções acadêmicas, de maior contextualização e clarificação do quadro conceitual, perspectivas, abordagens, modelos de análise a fim de evitarmos ao máximo a tecnificação que os modelos podem apresentar.

Além disso, o debate acerca das abordagens da prática educativa e de seus desdobramentos na promoção e educação em saúde é fundamental para a manutenção do espírito crítico e reflexivo no desenvolvimento de atividades como as que envolvem a participação popular, bem como a indicação de outras perspectivas. Por isso, convém argumentar que, à crítica do modelo de mudança de comportamento, se pode sustentar que a ação, buscada com a prática educativa, pode ser abordada com outras ferramentas conceituais. Por exemplo, à abordagem do comportamento, cuja perspectiva remete à da psicologia herdeira de Skinner, se pode fazer o contraponto com a perspectiva da ação orientada por um significado a ser compreendido, tal como trata a sociologia decorrente de Max Weber.

7.2 - DA MUDANÇA DE COMPORTAMENTO PARA A COMPREENSÃO DA AÇÃO

A interpretação do significado, especificidade e intencionalidade na ação social ganhou relevância nas ciências sociais com Max Weber (1991; Becker, 1977). Consiste em uma importante mudança nos rumos explicativos adotados pelo positivismo que se debruçava sobre a sociedade em busca de **fatos** objetivos e concretos, passíveis de serem abordados pela mesma lógica das ciências naturais. Já o trabalho de Weber se volta aos significados subjetivos como componentes de **atos** sociais que, permeados de sentido, geram a vida social na inter-relação de indivíduos entendidos como atores,

cujas ações influenciam e sofrem influência de modo recíproco com as ações dos outros — ou seja, cada indivíduo age levando em consideração a ação dos demais.

Assim, para Weber, a ordem social não se distingue nem se contrapõe aos indivíduos, pois é justamente nas inter-relações que estabelecem, com intencionalidade e sentido, que as normas sociais se consubstanciam. Esta concepção de ação social recoloca uma questão clássica da sociologia: a relação entre indivíduo e sociedade, em bases que privilegiam a compreensão dos significados subjetivos para o conhecimento da realidade (Cohn, 1979).

A abordagem weberiana da ação social lança raízes no campo fértil das vertentes compreensivas, influenciando o surgimento de “escolas” que, no início do século XX, retomaram nesta perspectiva a questão indivíduo-sociedade. Entre estas, se destacaram o interacionismo simbólico, a fenomenologia sociológica e a etnometodologia que, no estudo da ação social, de modo geral, partem da inter-relação (indivíduos) para a ordem social (sociedade). A base destas concepções está na compreensão da realidade humana como socialmente construída (Berger & Luckmann, 1997): nesta perspectiva, não são as regras que criam e sustentam a vida em grupo, mas, ao contrário, é o processo social de vida grupal que cria e mantém as regras (Haguette, 1995).

Inserido neste panorama, o interacionismo simbólico compreende a sociedade pelo compartilhamento de sentidos que se traduzem nos atos cotidianos. As relações indivíduo-sociedade se baseiam numa interação que emprega símbolos cujos significados são coletivos.

É no contexto desta interação simbólica que surge e se desenvolve o conceito de *self*, subjetividade capaz de incorporar e atuar com os significados da sociedade que, inclusive, operam na própria formação da mente, processando sentidos e indo além da atividade cerebral de reconhecimento de estímulos. Por sinal, são estes os elementos constitutivos de uma das obras fundadoras do interacionismo: *Mind, self and society*, publicada em 1934, em que George Herbert Mead estabelece sua correlação. É nesta profunda inter-relação entre subjetividade e coletividade que uma pessoa atua em relação a outras, mas também consigo própria, podendo ver-se a si mesma, fazer representações de si e se colocar no lugar do outro.

Posteriormente, o conceito de *self* foi aprofundado pelo trabalho de Erving Goffman que o desdobrou na compreensão de papéis que os indivíduos desempenham na vida cotidiana. A ação social se apoiaria, portanto, num caráter de dramaturgia social na qual o indivíduo apresenta a si mesmo e suas atividades às outras pessoas, procurando manipular as impressões que os outros formam a seu respeito. Nesta relação

dramatúrgica com a sociedade, o indivíduo além de “se colocar no lugar do outro”, também interage com os demais atores da mesma forma que estes buscam desempenhar seus papéis. Portanto, nos termos de Goffman (1983: 09): “o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a platéia”.

Um importante ponto aqui é o de que, ao invés de estar situado no aparato mental ou na estrutura normativa de uma sociedade, o sentido emerge da interação social, o que faz da ação individual uma construção coletiva da realidade, e não uma resposta do psiquismo, tampouco um fato funcional de uma determinada sociedade. A relação indivíduo-sociedade está colocada no interacionismo simbólico como uma relação dialética, que reorienta as ciências sociais para a compreensão da ação como fruto de um processo histórico, que articula as pessoas e o mundo em constante transformação. Como bem definem Berger & Luckmann (1997: 243):

Dito de maneira mais geral, afirmamos que a análise do papel do conhecimento na dialética do indivíduo e da sociedade, da identidade pessoal e estrutura social, fornece uma perspectiva complementar essencial para todas as áreas da sociologia. (...) Esta integração exige a sistemática consideração da relação dialética entre as realidades estruturais e o empreendimento humano de construir a realidade na história.

Assim como as demais vertentes compreensivas, a fenomenologia sociológica também se contrapõe ao positivismo em sua concepção sobre a relação indivíduo-sociedade. Na perspectiva positivista, o indivíduo é considerado apenas no espaço da manutenção e reprodução da ordem em sua sociedade. Todavia, a fenomenologia sociológica compreende o indivíduo em uma relação de mútua constituição com sua sociedade, caracterizado-o como ator social que se relaciona com os outros através de suas histórias biográficas.

Sua fundamentação se liga à própria fenomenologia de Edmund Husserl que, privilegiando a questão do significado e da intencionalidade nos atos sociais, possui uma perspectiva de análise voltada para a formação das experiências subjetivas. A relação indivíduo-sociedade está colocada no “mundo da vida”, onde se dão os encontros entre as subjetividades e os objetos, e de onde emerge a consciência na variedade de perspectivas que se pode ter sobre as mesmas coisas (Abrão, 1999). Com o acréscimo da perspectiva sociológica, a relação entre indivíduo-sociedade na fenomenologia ganha maior ênfase, como ilustra Lyotard (1967, 89): “Na realidade, a

fenomenologia, aliada às investigações sociológicas e etnológicas concretas visa, a partir delas, ultrapassar a antinomia tradicional entre o indivíduo e a sociedade.”

A referência para a fenomenologia sociológica é o trabalho de Alfred Schütz que em 1932 publica na Alemanha *A fenomenologia do mundo social*, com tradução para o inglês em 1967. Adotando uma concepção de sociedade como vida cotidiana, a categoria central de análise se situa na intersubjetividade, uma vez que para Schütz, esta seria um dado fundamental da existência humana. Entretanto, como as experiências subjetivas nunca são idênticas, segundo a fenomenologia sociológica, estas seriam inacessíveis a outros indivíduos o que, em princípio, impediria qualquer possibilidade de real conhecimento intersubjetivo.

A superação desta contradição entre a unicidade da experiência humana do indivíduo e a intersubjetividade na vida social ocorre graças à reciprocidade de perspectivas. Esta se baseia numa idealização que as pessoas utilizam para sustentar a possibilidade de troca de pontos de vista que, apesar de se situarem em ângulos de visão distintos, acreditam ser possível ver da mesma forma que o outro, ou seja, “trocar de lugar” com ele. Fazendo assim, parte-se para uma segunda idealização, a da conformidade do sistema de pertinência, que unificaria, apesar das diferenças biográficas, os motivos, interesses e intenções de modo generalizado. Supõe-se que todos fariam coisas por razões semelhantes ou passíveis de entendimento segundo “a minha experiência” (Minayo, 1994). Segundo Schütz, é através destas idealizações que se realiza um permanente processo de ajuste, em que os indivíduos dissipam as suas divergências de percepção em função de suas experiências singulares, transcendendo para o mundo comum da sociedade.

De forma semelhante às idealizações apontadas no trabalho de Schütz, a etnometodologia também apresenta uma noção de consenso para compreender a interação social, uma vez que organização da vida e das regras se dá por convenções estabelecidas, atualizadas continuamente na prática artesanal do cotidiano.

As bases conceituais e metodológicas da etnometodologia se ligam à obra de Harold Garfinkel, que têm como marco a publicação de seu livro *Studies in ethnomethodology*. Em sua perspectiva, a sociedade se baseia em entendimentos tácitos, ou seja, de regras e conhecimentos que são compartilhados por todos de forma implícita e subentendida, versando sobre as atividades do dia a dia (cf. Haguette, 1995).

Os indivíduos conseguem operar com estes entendimentos tácitos, pois são eles mesmos produtores de conhecimento sobre suas realidades e sobre o mundo que os cerca. Assim, o que geralmente é nomeado nas ciências sociais como “senso comum”,

para a etnometodologia consiste em objeto privilegiado, pois é como os indivíduos interpretam e tornam válidas, visíveis e reportáveis as atividades cotidianas que, dessa forma, tornam a interação social possível e aceita coletivamente. Isto faz da etnometodologia uma proposta de estudo radicalmente empírico sobre os métodos que os indivíduos empregam para dar sentido, ao mesmo tempo em que realizam suas ações cotidianas e atualizam as regras.

As características da sociedade são inseparáveis dos métodos interpretativos pelos quais o mundo é construído, realizado e explicado articuladamente pelos indivíduos. Portanto, este conhecimento que os atores produzem “sobre” a sociedade passa também a constituir “a” sociedade, o que torna fundamental a noção de reflexibilidade para a compreensão desta relação indivíduo-sociedade na perspectiva da etnometodologia. Como bem ilustra Alain Coulon (1995, 41-2):

A reflexibilidade designa portanto as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. É a propriedade das atividades que pressupõem ao mesmo tempo que tornam observável a mesma coisa. No decorrer de nossas atividades ordinárias, não prestamos atenção ao fato de que ao falar construímos ao mesmo tempo, enquanto fazemos nossos enunciados, o sentido, a ordem, a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento. As descrições do social se tornam, assim que proferidas, partes constitutivas daquilo que descrevem. (...) Descrever uma situação é constituí-la. A reflexibilidade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão.

Convém salientar que as escolas compreensivas não são as únicas nas ciências sociais a discutir sobre a relação indivíduo-sociedade. Entretanto, quando se voltam para este tema, destacam em suas análises a subjetividade, a interpretação e a construção da realidade mediada pela sociedade como vias de acesso privilegiadas para a compreensão da ação. Sem recorrer, para tanto, a determinismos por parte da estrutura social nem do psiquismo individual mas, sim, a uma concepção de construção entre indivíduos e sociedade em constante inter-relação, numa relação dialética como definiram Berger & Luckmann (1997: 243) citados anteriormente: “entre as realidades estruturais e o empreendimento humano de construir a realidade na história”.

A proximidade com esta abordagem compreensiva da ação e o distanciamento da ênfase na mudança de comportamento colabora para fortalecer a prática educativa na promoção da saúde através de uma melhor compreensão das diferentes lógicas nos sujeitos. Este tipo de abordagem oferece subsídios para confrontar reducionismos nas ações de promoção não condizentes com o seu próprio campo, tais como a

culpabilização da população pelos agravos à saúde, ou a equivocada individualização do processo saúde-doença, centrada na adoção de estilos de vida saudáveis ou no desenvolvimento de habilidades pessoais como questões comportamentais.

7.3 - A PRÁTICA EDUCATIVA NA SAÚDE. DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO POPULAR

A educação em saúde pode ser abordada em sua prática nesse distanciamento de ênfases comportamentais e empiricistas e na busca de aproximações com as experiências de educação popular e de construção participativa do conhecimento. Porém, a marca histórica do momento em que essas experiências foram desenvolvidas, notadamente nas décadas de 60 e 70, demanda em nossos dias esforços de contextualização, principalmente se se considera pertinente o diálogo entre essas experiências e a promoção da saúde, no que esta concebe a participação popular como importante elemento para a intervenção nas relações sociais que repercutem no processo saúde-doença.

As quatro experiências discutidas nos capítulos anteriores foram precursoras em relação a outros movimentos sociais e campos científicos por terem colocado a metodologia, as relações de gênero, a pedagogia e a teologia nos marcos das perspectivas de conflito. Colaboraram, assim, para que a produção do conhecimento científico e a educação fossem abordadas não mais como descobertas de verdades sobre o mundo ou transferência de conhecimentos mas, a partir do foco de uma prática: a prática educativa. Esta, vale dizer, é um importante elemento compartilhado entre as experiências, como forma de suas organizações ao mesmo tempo: 1) internas de seus conhecimentos e práticas específicas e 2) de intervenção nas relações sociais marcadas pelo conflito de interesses.

Contudo, quando acionadas no campo da promoção da saúde, as experiências podem apresentar algumas dificuldades de entendimento devido as suas marcas históricas. A principal delas é a da abordagem das perspectivas de conflito que por vezes foram identificadas a partir de um universo vocabular de temas como “dominação”, “opressão” e “libertação” e que, atualmente, demandam atualizações e releituras à luz das mudanças sociais ocorridas ao longo das décadas recentes. A passagem para o século XXI trouxe desafios às perspectivas de conflito, por exemplo, frente aos desdobramentos neoliberais da globalização com forte concentração

internacional de renda (PNUD, 2006) e a participação e educação popular em condições marcadas pela violência, como a das grandes cidades e em comunidades sob forte ação do tráfico de drogas e outros grupos pára-militares (Garcia et al., 1994; Paludo, 2001; Gerschman, 2004).

Por isso, não se trata de transplantar as experiências diretamente, uma vez que, entre elas, o escopo das mudanças então pretendidas através das intervenções sociais poderia ser considerado, para os nossos dias, muito amplo ou vago. O espectro que orientava essas intervenções variou consideravelmente entre as experiências e seus atores e autores, sendo possível encontrar desde a intervenção dirigida para trabalhos em pequenos grupos, bem como as que se identificavam com mudanças de espectro mais amplo, nas relações de produção capitalista e, mesmo, as que rumassem ao socialismo (Thiollent, 1996, 2000; Betto, 1984; 2006; Boff, 1986; Pixley e Boff, 1986; Parker, 1996; Löwy, 2000).

O redimensionamento do espectro para trabalhos com a prática educativa em saúde é fundamental para evitarmos novas armadilhas geradas em falsas oposições. Como, por exemplo, o risco de se desqualificar na educação em saúde os conhecimentos do setor saúde os quais, apesar de insuficientes para darem conta do processo saúde-doença são componentes indispensáveis.

O necessário distanciamento dessas práticas, através da mudança de escopo para as intervenções sociais, contudo, não invalida as contribuições críticas e auto-críticas que as experiências realizaram para trabalhos com participação popular, tampouco as interdita para aproximá-las do campo da promoção da saúde. Pois, entre as principais contribuições discutidas ao longo da tese estão a contextualização da participação nos marcos das perspectivas de conflito e a sistematização da prática educativa, tanto nas suas possibilidades quanto seus limites: possibilidades concretizadas nas histórias dos movimentos sociais, grupos de mulheres e mobilizações comunitárias e, não menos importante, limites, tipificados em situações como vanguardismo e basismo, voluntarismo e espontaneísmo. Além destas contribuições para a intervenção social, indicaram também caminhos epistemológicos, conceituais e teóricos, no esforço de fundamentação e busca de construção de conhecimentos que dialogassem com suas práticas específicas. Por mais que estas práticas pudessem estar situadas com seus focos na metodologia, nas relações de gênero, na pedagogia ou na teologia, as experiências se encontraram na prática educativa e, desta, realizam as principais contribuições para a discussão da participação popular na saúde.

Como bem observa Vasconcelos (2001b: 19) a respeito do atual momento para repensarmos a participação popular na saúde em relação ao panorama da prática educativa: “Como Paulo Freire fez nos anos 60 e 70, precisamos avançar na sistematização teórica que esclareça os desafios que marcam nosso trabalho, neste início de século, e difundir estes “saber-fazer” para além dos limites das experiências locais”. A partir destas considerações a respeito da necessidade de “romper os limites de experiências locais”, contrapondo a fragmentação e particularismo nas experiências participativas, podemos vislumbrar a importância da correlação entre a participação popular e as políticas públicas.

7.4 - PARTICIPAÇÃO POPULAR NA SAÚDE PELA PRÁTICA EDUCATIVA

Entre distanciamentos e aproximações, podemos melhor posicionar a participação popular na saúde na prática educativa, entendida pelos caminhos percorridos nas experiências aqui discutidas, e considerar relevantes possibilidades. Por mais ampla que possa ser a discussão da participação popular na saúde e que diversas inserções possam ser pensadas, se pode considerar que a prática educativa é fundamental para indicar e mediar propostas participativas na saúde.

Um ponto de partida relevante para o posicionamento da participação popular nesse debate está na sua relação com as políticas públicas e os serviços. Isso não significa afirmar que a ação de atores das camadas populares implica a retirada das responsabilidades das esferas de governo em restituir a verba pública arrecada pelos impostos sob a forma de serviços públicos de qualidade. Tampouco significa culpabilizar da população por condições de vida que foram prejudicadas pelo mau funcionamento dos serviços públicos (Valla, 1993b).

Estes limites para a abordagem da participação popular, entre o voluntarismo, que dispensaria o Estado, e a culpabilização da população como a única responsável por suas condições de vida, se tornam ainda mais evidentes em propostas de desenvolvimento local, principalmente em contextos de pobreza (Bodstein & Zancan, 2002). O desenvolvimento local, recolocado em termos de integração entre setores com vistas à sustentabilidade, procura superar a verticalidade e fragmentação pautadas na transferência de tecnologias com que as propostas de cunho desenvolvimentista foram concebidas, conduzidas e criticadas nos anos 60 e 70.

Por sinal uma interessante experiência desenvolvida entre 2002 e 2003 de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, o DLIS-Manguinhos, oferece ilustrações pertinentes a estas reflexões (Bodstein *et al.*, 2004). Uma proposta DLIS consiste ao mesmo tempo em uma experiência inovadora e desafiante dentro da estratégia de promoção da saúde por se basear na participação, com envolvimento e mobilização de atores locais na formulação e implementação de uma agenda local integrada. Tal participação da população ocorre em conjunto com a de outros setores públicos e privados, bem como de organizações sociais com vistas à construção de políticas e ações intersetoriais. As dificuldades enfrentadas parecem apontar justamente para o problema dessa articulação entre atores e setores tão diversos, principalmente para a implementação das ações públicas intersetoriais. Contudo, o emprego da estratégia de monitoramento e avaliação, com realização de diagnóstico participativo e levantamento das iniciativas sociais locais, apontou como trabalhos com a participação popular junto a outros atores e setores pode ser tão promissor para a efetivação de medidas de promoção da saúde e de melhoria de qualidade de vida, apesar dos impasses experimentados.

A superação desses impasses, entretanto, aponta para o caminho da defesa sistemática da articulação entre diferentes setores sociais, tais como grupos civis e populares, técnicos e científicos, governamentais, religiosos, empresariais, entre outros. Contudo, à luz das experiências acumuladas na participação, não se deve perder de vista que entre estes setores existem profundas diferenças de interesses (e de poderes para as suas defesas), as quais são reproduzidas nos fóruns em que participam. Tal concepção, orientada pelas perspectivas de conflito, nos ajuda a reconhecer esta importante diferença a ser considerada em propostas participativas, mas também nos indica que as possibilidades não estão determinadas previamente. Assim, se as diversas forças sociais estão em conflito, há que se considerar também que a arena em que este se desenrola é marcada pela imprevisibilidade, ambigüidade e transitoriedade entre estas mesmas forças. As perspectivas de conflito, apesar da clara filiação ao marxismo, lograram superar eventuais análises deterministas ou mecanicistas, como aponta Dahrendorf (1982: 69), ao discutir que a sociedade industrial aprendeu a lidar com as contradições do capitalismo através da incorporação das disputas e regulação sistemática dos conflitos de modo institucionalizado. Em suas palavras:

Como muitos de seus contemporâneos – embora com ênfases valorativas bastante diferentes – Marx foi tão sensibilizado pela dinâmica dos primeiros conflitos industriais que acreditou ser totalmente impossível sua resolução

satisfatória a não ser através de uma revolução. No entanto, também como muitos de seus contemporâneos, Marx enganou-se. Alguns temiam e outros desejavam a revolução, mas tanto os temores quanto as esperanças careciam igualmente de fundamento. Ninguém pode, evidentemente, ter certeza absoluta de que um determinado modelo de regulação de conflitos será bem-sucedido. Ainda ocorrem greves e, com base no que sabemos, elas continuarão a ocorrer. Mas a sociedade industrial mostrou-se capaz de conviver com os choques de interesses resultantes de sua estrutura industrial e política – e os grupos de interesse mostraram-se capazes de conviver com a sociedade industrial. Ao invés de um campo de batalha, o cenário do conflito de grupos tornou-se uma espécie de mercado em que forças relativamente autônomas confrontam-se de acordo com certas regras do jogo em virtude das quais ninguém é permanentemente vencedor ou perdedor.

É então que, ao depararmos com propostas participativas, e com os diferentes grupos nelas envolvidos, que ganha relevância a necessidade da mediação desses conflitos. As experiências aqui discutidas ressaltaram que esta mediação pode ser concretizada através da articulação na prática educativa da construção participativa do conhecimento e da educação popular. O reconhecimento de que não basta, então, reunir diversos atores para que a participação aponte os melhores caminhos por si mesma, mas que uma mediação se faz necessária, recoloca no debate a crítica ao espontaneísmo, voluntarismo e participacionismo que as experiências também nos legaram como instrumentos de análise.

Atualmente parece estar mais claro que uma boa compreensão das possibilidades para a participação popular aponta, nesse panorama, para a fiscalização e o controle social sobre as políticas públicas, bem como para um potencial para novas ações a serem melhor concebidas e realizadas, levando em consideração as lógicas das camadas populares. Como argumenta Valla (1998: 09) ao definir a participação popular:

De forma geral, participação popular compreende as múltiplas ações que diferentes forças sociais desenvolvem para influenciar as formulação, execução, fiscalização e avaliação das políticas públicas e/ou serviços básicos na área social (saúde, educação, habitação, transporte, saneamento básico etc.).

Para a melhor concretização dessas possibilidades com a participação, torna-se necessário um processo contínuo de “formação de opinião pública” acerca das políticas públicas, com um melhor conhecimento dos contextos e das lógicas na ação das camadas populares com os quais elas vão operar (Valla, 1993c). Este processo contínuo remete à já mencionada articulação na prática educativa entre profissionais da saúde e atores das camadas populares, por exemplo. Através desta prática, os diferentes atores envolvidos, tanto na influência na elaboração quanto na realização ou fiscalização das

políticas e serviços públicos, podem intercambiar conhecimentos em um processo de educação recíproca, e destes atores com as realidades com as quais atuam.

Contextualizar a prática educativa nas perspectivas de conflito também implica reafirmar, então, uma tendência pedagógica neste mesmo conflito entre diferentes atores. Entretanto, por maiores que sejam as dificuldades, tal elemento é necessário à construção democrática da participação nas políticas e serviços públicos. A este respeito, Sposati e Lobo (1992: 376) sintetizam ao tratarem do controle social mas que, no âmbito desta tese, poderia ser também desdobrada para incluir, além da fiscalização e acompanhamento, a influência na elaboração e realização de políticas e serviços públicos:

*A construção democrática é mais palco de uma relação de conflito do que de consenso, o que não é fácil nem de se admitir nem de se enfrentar. Estas considerações, ainda que pontuais e simplificadas, sobre a institucionalização do controle social já mostram elementos do segundo problema, posto na ruptura da cultura casuística das organizações prestadoras de serviços públicos: a **complexidade**. O que se pretende delinear com o conceito de **complexidade** é o convívio de múltiplos sujeitos e interlocutores na construção democrática. Esta interlocução coletiva supõe uma pedagogia de trabalho pautada no conflito, nos jogos de negociação.*

Esta “pedagogia de trabalho pautada no conflito”, apontada pelas autoras e recorrente nessa discussão, reafirma ao mesmo tempo a importância e a possibilidade da construção participativa do conhecimento e da educação popular em propostas participativas para a saúde, questões da seção final desta tese.

7.5 - CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO POPULAR

O campo de conhecimentos e práticas da promoção e da educação em saúde articula e contextualiza a questão da participação popular. Isso ocorre devido a sua concepção ampliada de saúde, para além da pretensa exclusividade do setor, demandar a construção de propostas de intervenção social sobre o processo saúde-doença, e o reconhecimento de que estas serão tanto melhores quanto mais estiverem articuladas com os grupos diretamente envolvidos no processo.

Ao mesmo tempo, o trabalho com a participação popular na saúde fortalece o diálogo com outras experiências de prática educativa. Por isso, pode ser significativo, para a construção de futuras propostas participativas, focar a convergência de referências e a pertinência de atualizações e releituras destas importantes experiências

com participação popular à luz das mudanças sociais ocorridas ao longo das décadas recentes. Sobre este ponto, Valla (1993b: 99) situa a discussão metodológica no trabalho com a participação popular na saúde:

Uma primeira aproximação da discussão metodológica parece indicar uma discussão em torno dos escritos de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Fals Borda, ou seja, uma espécie de releitura das suas obras como ponto de partida. A pedagogia do oprimido, a pesquisa participante, a observação participante, a pesquisa-ação – um programa de “revisitar esses lugares” a partir da problemática levantada nesse trabalho.

Trata-se de contar com essa mediação metodológica para a construção participativa do conhecimento nos contextos para onde se voltam as intervenções favoráveis no processo saúde-doença, com os grupos diretamente envolvidos, os atores das práticas e os sujeitos do conhecimento. O desenho dessas intervenções, os contornos como estas serão postas em curso, as possibilidades que poderão sondar e enunciar, também podem se beneficiar da referência da educação popular. Esta é um caminho para a participação popular na saúde para que os grupos e atores envolvidos possam conhecer, sistematizar e elaborar as intervenções, bem como evidenciar seus interesses e as formas como lidarão com os conflitos. É o que defende Manfredi (1980: 56-7), quando discute os novos desafios à educação popular:

Numa perspectiva tradicional, de dominação, sempre se colocou em primeiro plano a transmissão de um saber pronto, acabado, enfim, do saber construído. Ora, se pensamos numa educação com roupagem nova, seria inadmissível que continuássemos a nos preocupar apenas com a pura transmissão de conhecimentos acabados e prontos, sem que os próprios agentes populares participem de sua construção. (...) Um novo desafio está, portanto, sendo lançado, quando se pensa na redefinição das atribuições da educação popular, qual seja, o de que se torne uma prática na qual os próprios agentes populares possam se perceber como produtores de conhecimento, à medida que iniciam o processo de depuração e rearticulação do seu modo de pensar e agir, tomando a perspectiva de sua classe. O novo conhecimento seria também elaborado através de um processo mútuo de troca de saberes entre intelectuais orgânicos e grupos populares.

A prática educativa, como articulação entre a construção participativa de conhecimento e a educação popular, é, então, intimamente baseada numa aprendizagem mútua entre os diferentes grupos e atores envolvidos em condições de vida específicas – sendo que estas, necessariamente, vão interagir com os modos de pensar e agir dos atores. Geralmente, o foco dessa discussão no setor saúde está sobre uma tendência de “mão única”, na qual o profissional da saúde “ensina” e a população “aprende”. Por

isso, ao discutirmos a participação popular, uma vez mais cabe indagar ao setor saúde, como fizeram Célia Ramos et al. (1989), “quem educa quem?”.

A este respeito merece destaque uma precursora dos trabalhos de educação em saúde no Brasil: Hortênsia de Hollanda (Schall, 1999). Seu pioneirismo reside tanto na construção do campo da educação em saúde como na sua concepção crítica, entre os anos de 1950 e 1970. Esta importante referência na educação em saúde questionou a seu tempo a insuficiência da abordagem de mudança de comportamento, como relata em sua entrevista a Schall (1999: 153): “Eu nunca fui, assim, daquelas de pensar que as pessoas podem mudar seu comportamento, só porque alguém disse ou informou alguma coisa. Eu achava tudo isso, assim, absolutamente sem sentido, não tinha nada com a realidade”.

Provavelmente, em função desta sua concepção sobre a educação em saúde, Hortênsia de Hollanda tenha investido tanto na criação conjunta de materiais educativos com os próprios usuários dos materiais. Da mesma forma protagonizou trabalhos de integração entre as equipes de profissionais de saúde e a população e, igualmente, se preocupou com a formação dos profissionais da saúde a fim de que estes pudessem articular reflexões sobre suas práticas e o reconhecimento da necessidade de aprendizagem com o campo, do ponto de vista das pessoas e das condições ambientais em que vivem. A perspectiva de educação em saúde adotada é da reciprocidade entre profissionais da saúde e população, como sintetiza a autora sobre suas próprias concepções (Schall, 1999: 159):

Nos trabalhos com comunidades, antes de começar a agir, conhecer é a primeira coisa, começar a ver, olhar ...devolver aos moradores do bairro o que foi detectado na etapa anterior. Ver a saúde no contexto geral de vida e não começar logo com problema de saúde. Depois, ter boa comunicação na hora de conversar com as pessoas do bairro. Partir do conhecimento ...do conhecimento das pessoas do bairro e não dos seus próprios conhecimentos. Isso era fundamental, porque a regra era partir do seu conhecimento (do professor). Aprender uns com os outros, devolver as perguntas das pessoas do bairro, não tentar dar respostas prontas. Isso era uma coisa que tinham realmente ...eles tinham que ser mais participativos ... Dar tempo para as pessoas pensarem é importante quando discutir os problemas do bairro, juntar o maior número de pessoas do bairro; o agente não deve se afastar das pessoas do bairro... e fazer conexões a partir dos problemas do dia-a-dia das pessoas do bairro. As melhores formas de conhecer bem os problemas das pessoas são: visita nas casas, reuniões do bairro, pesquisas, conversas descontraídas sem perguntas prontas, não deixar anotações atrapalharem a conversa, procurar fazer trabalhos em grupo, devolver ao bairro a resposta do levantamento do problema, depois tentar resolver juntos os problemas, escolher o que fazer em cada momento. Então é isso.

Nessa direção em reciprocidade na aprendizagem também se orienta a obra de Paulo Freire (2001b: 68), ao apontar que a transformação social ocorre com a participação, crítica e autêntica, dos atores sociais em um processo pedagógico dialógico. Este parte do reconhecimento de que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, numa perspectiva pedagógica que supera a dicotomia educador-educando, assim como as metodologias participativas buscam superar a do pesquisador-pesquisado na construção do conhecimento (Freire, 1981).

A aprendizagem mútua gera condições variadas para que o profissional da saúde conheça melhor as lógicas das camadas populares diante das situações concretas de suas condições de vida, suas repercussões no processo saúde-doença e, em relação a elas, possa reorientar a sua própria atuação. Os profissionais da saúde podem igualmente rearticular seus conhecimentos e práticas para que, além de ficarem mais acessíveis aos atores das camadas populares, possam, também, aprender nessa interação com os conhecimentos populares a articular teorias, noções, conceitos e informações ao contexto das intervenções. Podem, inclusive, melhor reconhecer os próprios limites de seus conhecimentos e identificar o aporte de outros campos que se fazem pertinentes, bem como o fato de que outros atores podem participar nesse sentido (Valla, 1993a, 1993c).

Da mesma forma, com a aprendizagem mútua, a participação popular na saúde pode se beneficiar de uma “tradutibilidade de linguagens” (Valla 1993a), uma vez que consideramos a importância de uma participação que promova a enunciação e defesa de interesses mais democráticos e públicos, ao mesmo tempo em que nos ajuda a “traduzir” o debate e a construir conjuntamente estratégias de promoção da saúde de forma adequada aos variados contextos sociais em que vivemos.

Esse panorama indica que é fundamental a busca da compreensão dos significados atribuídos e as intenções nas ações e, para tanto, colaboram para esse debate as sociologias compreensivas como um referencial teórico pertinente a este processo recíproco de aprendizagem. Contudo, consiste em um grande desafio compreender as distintas lógicas na ação dos grupos e atores envolvidos na participação, sem que se recorra a manobras manipuladoras. Através destas, tanto de teores populistas como basistas, se valoriza o conhecimento do outro, numa aparente reciprocidade na aprendizagem. Contudo, a prática em tal “aprendizado participativo” é a de conduzi-lo como um sofisticado instrumento persuasivo para a mudança de comportamentos e

repassa de informações e conhecimentos que um determinado grupo considera, de fato, adequado para a intervenção.

Por isso, ao discutirmos a participação popular na saúde é tão importante reconhecer os elementos das experiências com participação pela prática educativa. Mas, também, é de grande relevância considerar os fundamentos em relação aos quais os termos deste debate foram construídos, de modo que possamos reorientá-los na promoção da saúde com maior coerência.

As experiências aqui discutidas, suas críticas e auto-críticas, nos ajudam a fortalecer ações que articulam a participação popular na saúde nas intervenções possíveis sobre relações sociais que repercutem negativamente na saúde e nas condições de vida. A este respeito, como argumentam Schall & Struchiner (1995: 97-8):

Constata-se na prática que as ações de educação em saúde, consciente ou inconscientemente, tendem a privilegiar um ou outro modelo. Portanto, é de grande importância que tanto os profissionais de saúde como a população compreendam essas abordagens com base nos seus princípios fundamentais para assumirem uma postura crítica e construtiva em relação às formas de organização e participação nos programas de promoção da saúde e de prevenção contra a AIDS.

A busca e a atualização do debate sobre os fundamentos para a participação popular na saúde fortalecem a construção de modelos e propostas de intervenção com melhor enfrentamento de abordagens reducionistas, como as que perseguem uma adequação utilitarista da participação, na qual a prática educativa realizaria caminhos mais persuasivos para a obtenção de alguns resultados almejados pelo grupo que propõe o trabalho. Por outro lado, pode-se abordar a participação popular de modo a realizar melhor o seu potencial para a construção de novos conhecimentos e práticas para a promoção da saúde e, assim, favorecer intervenções nas condições de vida que repercutam favoravelmente no processo saúde-doença.

NOTAS DO CAPÍTULO 7

¹ Infelizmente não foram encontrados textos mais recentes publicados da autora a respeito da atualização desse debate.

² É importante ressaltar que as autoras realizam em seu trabalho uma ampla e valiosa revisão de várias tendências pedagógicas e não defendem ou argumentam em favor da abordagem comportamentalista.

³ No original: Good health is a major resource for social, economic and personal development and an important dimension of quality of life. Political, economic, social, cultural, environmental, behavioural and biological factors can all favour health or be harmful to it. Health promotion action aims at making these conditions favourable through advocacy for health.

Em: <http://www.paho.org/English/AD/SDE/HS/OttawaCharterEng.pdf> (Acessado em 28/01/2007).

⁴ O esquema PRECEDE/PROCEDE para planejamento se baseou nas disciplinas da epidemiologia, das ciências sociais, comportamentais e educacionais, e da administração em saúde. Através do trabalho com o Precede e Procede, duas propostas fundamentais são enfatizadas: (1) a saúde e os riscos à saúde são causados por múltiplos fatores e (2) devido ao fato de a saúde e os riscos à saúde serem causados por múltiplos fatores, os esforços para realizar mudanças comportamentais, ambientais e sociais devem ser multidimensionais ou multisetoriais e participativas.

No Original: The *Precede-Proceed* framework for planning is founded on the disciplines of epidemiology; the social, behavioral, and educational sciences; and health administration. Throughout the work with *Precede* and *Proceed*, two fundamental propositions are emphasized: (1) health and health risks are caused by multiple factors and (2) because health and health risks are determined by multiple factors, efforts to effect behavioral, environmental, and social change must be multidimensional or multisectoral, and participatory.

Em: <http://www.lgreen.net/precede.htm> (Acessado 28/01/2007).

CONCLUSÃO

A discussão das experiências, ao longo destas páginas, procurou apontar para a importância de compreendermos a participação popular na saúde através da prática educativa. O pressuposto envolvido a este respeito foi o de que a participação entre atores diferentes, com conhecimentos e práticas distintas, em uma sociedade marcada pelo conflito de interesses, demanda a mediação da prática educativa para a aprendizagem entre esses atores, e destes com a realidade na qual buscam intervir, a fim de promover a saúde.

Apesar de não ser o único campo no qual a participação popular pode ser colocada em questão nos termos da prática educativa, a promoção da saúde favorece visibilidade privilegiada para intervenções nas relações sociais a partir de novos atores em conjunto com os profissionais da saúde. De forma abrangente, o campo de conhecimentos e práticas da promoção e da educação em saúde articula e contextualiza a questão da participação popular. Isso ocorre devido a sua concepção ampliada de saúde, para além da pretensa exclusividade do setor, demandar a construção de propostas de intervenção social sobre o processo saúde-doença e o reconhecimento que estas serão tanto melhores quanto mais estiverem articuladas com os grupos diretamente envolvidos no processo. Ao mesmo tempo, o trabalho com a participação popular na saúde fortalece o diálogo com outras experiências de prática educativa. Por isso, pode ser significativo para a construção de futuras propostas participativas focar a convergência de referências e a pertinência de atualizações e releituras destas importantes experiências com participação popular dos anos 60 e 70 à luz das mudanças sociais ocorridas ao longo das décadas recentes.

Como foi discutido, as intervenções no processo saúde-doença precisam lidar com as diferenças entre os atores envolvidos e, para tanto, elas podem se beneficiar das experiências construídas e revistas ao longo das últimas décadas, como a das metodologias participativas, o feminismo, a educação popular e a teologia da libertação, uma vez que estas lidaram com a participação nos marcos das perspectivas de conflito.

A ênfase das metodologias participativas e da discussão do feminismo ressalta a importância do conhecimento engajado e construído participativamente na intervenção sobre o que se conhece junto aos movimentos sociais, com pequenos grupos locais ou

movimentos de mulheres, por exemplo. Contudo, a construção participativa do conhecimento demanda uma concepção de conhecimento convergente com esta proposta, de modo a reconhecer os atores como sujeitos e, o campo científico, como uma arena a ser ocupada politicamente com conhecimentos que refutem preconceitos e não legitimem apenas interesses de grupos hegemônicos. Esta construção participativa do conhecimento é também fortemente identificada com a prática educativa, uma vez que, além de sua dimensão política, as metodologias participativas podem se colocar a serviço da aprendizagem entre os atores, e destes com a realidade em que atuam – realidade que os desafia à compreensão e intervenção e na qual se encontram, situados de perspectivas diferentes, enquanto profissionais da saúde e atores das camadas populares.

Por sua vez, as experiências da educação popular e da teologia da libertação concretizam sua concepção política da crítica à reprodução e da enunciação da mobilização para intervenção social, através da abordagem da relação entre sociedade e educação. Os percursos dessas duas experiências igualmente levantaram importantes contribuições para a compreensão da participação popular, suas possibilidades e limites na intervenção conjunta com outros atores, em uma sociedade compreendida pelas perspectivas de conflito. Por exemplo, o questionamento necessário e sempre pertinente ao desenvolvimentismo na cultura política brasileira, tanto na educação como nos demais setores, e as “lições aprendidas” no cotidiano com o trabalho popular, formam um acervo de valor histórico mas também de instrumentos de análise para a construção de novas práticas com menos repetições de antigos equívocos vanguardistas, basistas ou voluntaristas. Em especial, a contribuição de Paulo Freire a respeito da educação bancária, da transmissão vertical do conhecimento e sobre a excessiva tecnificação e especialização do ensino, lança elementos para sempre nos perguntarmos o quanto a promoção e educação em saúde é capaz de reproduzir em nossas atividades, com novas e por vezes insuspeitas configurações, esta danosa relação entre profissionais da saúde e as camadas populares. Não menos importante, também se pôde adquirir subsídios valiosos com o método ver-julgar-agir, e sua auto-crítica corajosa, realizada e sintetizada por teólogos da libertação, a partir de suas experiências com comunidades eclesiais de base.

Já foi ressaltado que é necessário um esforço de contextualização (e atualização) das experiências aqui abordadas – metodologias participativas, o feminismo, a educação popular e a teologia da libertação – em função da pungente marca histórica que possuem. É extremamente pertinente o diálogo entre essas experiências e a promoção da

saúde, sobretudo quando esta concebe a participação popular como importante elemento para a intervenção nas relações sociais que repercutem no processo saúde-doença. Porém, quando rearticuladas no campo da promoção da saúde, tais experiências podem apresentar algumas dificuldades de entendimento devido as suas marcas históricas. A principal delas é a da abordagem das perspectivas de conflito que por vezes foram identificadas a partir de um universo vocabular de temas como “dominação”, “opressão” e “libertação”. São necessárias atualizações e releituras à luz das mudanças sociais ocorridas ao longo das décadas recentes e dos novos desafios que a passagem das últimas décadas trouxe às perspectivas de conflito. Assim, não se trata de simplesmente transplantar as experiências diretamente para nossos dias; contudo, a necessária mudança de escopo para as intervenções sociais não invalida as contribuições críticas e auto-críticas que as experiências realizaram para trabalhos com participação popular, tampouco as interdita para aproximá-las do campo da promoção da saúde.

Da mesma forma, a abordagem comportamentalista na educação também desponta nesse contexto como uma questão a ser ponderada. Ainda que os autores contemporâneos da promoção da saúde também se posicionem criticamente em relação à proposta de mudança no comportamento através da transmissão científica (no quadro dos eventos entendidos pela psicologia) de conhecimentos, entre outros reforços para a ação, não se pode perder de vista que tal abordagem é uma matriz de pensamento que pode estar sendo reproduzida nas concepções sobre educação em saúde no campo da promoção. O emprego da expressão “mudança de comportamento” no campo da promoção da saúde pode dar margem a que o trabalho educativo em saúde seja orientado por tal abordagem. Assim, é fundamental a clarificação conceitual em qualquer esfera de trabalho com educação em saúde.

Nesse sentido, dentre as principais contribuições discutidas ao longo da tese estão a contextualização da participação nos marcos das perspectivas de conflito e a sistematização da prática educativa, tanto nas suas possibilidades quanto nos seus limites. Com o conceito ampliado de saúde e as demais questões do campo da promoção, se buscou aqui recolocar a discussão da participação popular à luz das experiências das metodologias participativas, feminismo, educação popular e teologia da libertação porque estas nos indicam importantes caminhos trilhados na prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, B. S. *História da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural; 1999.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal; 2001.
- BACELAR, J. A. *A família da prostituta*. São Paulo: Ática; 1982.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1985.
- BECKER, H. S. *Social Problems: A Modern Approach*. Nova York: Wiley; 1966.
- BECKER, H. S. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores; 1977.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes; 1997.
- BERMAN, R. Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In: JAGGAR, A. & BORDO, S. organizadoras. *Gênero/Corpo/Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 1997. p. 241-75.
- BETTO, F. *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Brasiliense; 1984.
- BETTO, F. *A mosca azul. Reflexão sobre o poder*. Rio de Janeiro: Rocco; 2006.
- BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense; 1980. p. 16-39.
- BODSTEIN, R. & ZANCAN, L. Avaliação das ações de promoção da saúde em contextos de pobreza e vulnerabilidade social. In: ZANCAN, L.; BODSTEIN, R.; MARCONDES, W. B. organizadores. *Promoção da Saúde como caminho para o desenvolvimento local. A experiência de Manguinhos – RJ*. Rio de Janeiro: ABRASCO/FIOCRUZ; 2002. p. 39-59.
- BODSTEIN, R.; ZANCAN, L.; RAMOS, C. L.; MARCONDES, W. B. Avaliação da implantação do programa de desenvolvimento integrado em Manguinhos: impasses na formulação de uma agenda local. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9 (3): 593-604, jul-set, 2004.
- BOFF, C. *Como trabalhar com o povo*. Petrópolis: Vozes/Ibase; 1986.
- BOFF, L. *Igreja: carisma e poder*. Petrópolis: Vozes; 1982.
- BOFF, L. & BOFF, C. *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes; 2001.
- BOLTANSKI, L. *As classes sociais e o corpo*. Rio de Janeiro: Graal; 1984.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense; 1990.

- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel; 1998a.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis / RJ: Vozes; 1998b.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora; 1982.
- BRANDÃO, C. R. organizador. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense; 1980.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense; 1981. p. 9-16.
- BRANDÃO, C. R. organizador. *O Educador: Vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal; 1985.
- BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. 2000. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense; 2000a. p. 223-52.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense; 2000b. p. 7-14.
- BRASIL/Ministério da Saúde. *Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata, Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede dos Megapaíses, Declaração do México*. Brasília, Ministério da Saúde/PNUD; 2001.
- BRASIL/Ministério da Saúde/Secretaria de Políticas de Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde: Documento para discussão*. Brasília: Ministério da Saúde; 2002.
- BUSS, P.M. Promoção e educação em saúde no âmbito da escola de Governo em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 15(Sup. 2): 177-185, 1999.
- BUSS, P.M. organizador. *Promoción de la salud y la salud pública. Uma contribuição para el debate entre las escuelas de salud pública de América Latina y el Caribe*. Rio de Janeiro, 2000. Mimeo.
- CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Revista de Saúde Pública*, 31 (2): 209-13, 1997.
- CARVALHO, A. I.; GOULART, F. A. A.; RIBEIRO, J. M. & MALACHIAS, I. organizadores. *Gestão de saúde: curso de aperfeiçoamento para dirigentes municipais de saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Brasília: UnB; 1998.
- CATÃO, F. *Teologia da Libertação*. São Paulo: Brasiliense; 1985.
- CHALMERS, A. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense; 1993.

- CHALMERS, A. *A fabricação da ciência*. São Paulo: Ed. Unesp; 1994.
- CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia. O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna; 1982.
- CHAUÍ, M. S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. 1985. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal; 1985. p. 51-70.
- CHAUÍ, M. S. *Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense; 1989.
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal; 1985. p. 29-49.
- COHN, G. *Max Weber, Sociologia*. São Paulo: Ática; 1979.
- CORCUFF, P. *As novas Sociologias. Construções da realidade social*. São Paulo: EDUSC; 2001.
- CORREIA, M. V. C. *Que controle social? Os conselhos de saúde como instrumento*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003.
- CORTEN, A. *Os pobres e o espírito santo: o pentecostalismo no Brasil*. Petrópolis / RJ: Vozes; 1996.
- COSTA, A. M. Desenvolvimento e implantação do Paism no Brasil. In: GIFFIN, K. & COSTA, S. H. organizadoras. *Questões da saúde reprodutiva*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ; 1999. p. 319-35.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal; 1989.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes; 1995.
- CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, D. & FREITAS, C. M. organizadores. *Promoção da Saúde. Conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: editora Fiocruz; 2003. p. 39-53.
- DAHRENDORF, R. *As classes e seus conflitos na sociedade industrial*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 1982.
- DANDURAND, P. & OLLIVIER, É. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria & Educação*, 3, p.121-142, 1991.
- DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal; 1980.
- DUARTE, L. F. D. D. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/CNPq; 1986.
- DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1971.

- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos; 1978.
- DURKHEIM, É. *Sociologia*. São Paulo: Ática; 1981.
- DUSSEL, E. *Teologia da Libertação. Um panorama de seu desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes; 1999.
- FACCHINI, R. *Sopa de Letrinhas? - Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond; 2005.
- FAGUNDES, N. C. & BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. *Revista da FAGED*, n. 5: 39-55, 2001.
- FAGUNDES, N. C. & BURNHAM, T. F. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. *Interface – comunicação, saúde, educação*, 9(16): 105-14, set.2004/fev.2005.
- FARGANIS, S. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGGAR, A. & BORDO, S. organizadoras. *Gênero/Corpo/Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 1997. p. 224-40.
- FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, A. organizadora. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora; 1980. p. 77-86.
- FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes; 1980a.
- FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense; 1980b. p. 136-95.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense; 1981. p. 34-41.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler (em três artigos que se complementam)*. São Paulo: Cortez; 1982.
- FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *O Educador Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal; 1985. p. 89-101.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 2001a.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2001b.
- FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1998.
- FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papyrus; 1999.

GARCIA, P. B. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense; 1980. p.88-121.

GARCIA, P. B. et al. *O pêndulo das ideologias. A educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; 1994.

GARCÍA, R. Planteo construtivista del problema del conocimiento. In: ID. *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa Editorial; 2000. p. 39-63.

GERSCHMAN, S. Conselhos municipais de saúde: atuação e representação das comunidades populares. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(6): 1670-1681, nov-dez, 2004.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed; 2005.

GIFFIN, K. Estudos de gênero e saúde coletiva: Teoria e prática. *Saúde em debate*, n. 46, março, p.29-33, 1995.

GIFFIN, K., BAUMGARTEN, W., SIMÕES BARBOSA, R. H., CAVALCANTE, C.; LOEWENSTEIN, I., BAPTISTA, L. et al. *Homens, Saúde e Vida Cotidiana: Uma proposta de pesquisa-ação*. In: VI Congresso de Saúde Coletiva/ABRASCO, Salvador/BA, 2000a.

GIFFIN, K.; MARCONDES, W. B.; BARBOSA, R. H. S.; CAVALCANTI, C.; LOEWENSTEIN, I.; BAPTISTA, L. et al. . *Hombres, salud y vida cotidiana: una propuesta de investigación-acción*. *Antropología*. Nueva época, Mexico: (59) 22-27, 2000b.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes; 1983.

GOMES, C. *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; 1985.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes; 1995.

HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, F. R. organizadora. *Quem mandou nascer mulher? Estudo sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos; 1997. p. 295-342.

HOLLANDA, E. Práticas alternativas de pesquisa: alguns questionamentos sobre as potencialidades e limites da pesquisa-ação e pesquisa participante. In: VALLA, V. V. & STOTZ, E. N. organizadores. *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; 1993. p. 23-51.

JAGGAR, A. Amor e reconhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. & BORDO, S. organizadoras. *Gênero/Corpo/Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 1997. p. 157-85.

KHUN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva; 1987.

- LALONDE, M. *A New Perspective on the Health of Canadians*. (1974).
<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/phdd/pdf/perspective.pdf> (acessado em 03/Dez/2006).
- LEDORO, M. P. Pensamento e experiência. *Memória da Pedagogia: Jean Piaget*, 1: 42-49, 2005.
- LEWIN, K. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LÖWY, M. *A guerra dos deuses. Religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, CLACSO-LPP; 2000.
- LUCKESI, C. C. Ética e prática educativa. *Revista ABC Educativo*, n. 44: 28-29, abr, 2005.
- LUCKESI, C. C. O educador: quem é ele? *Revista ABC Educativo*, n. 50: 12-16, out, 2005.
- LUCKESI, C. C. Prática educativa: *processo versus produto*. *Revista ABC Educativo*, n. 52: 20-21, out/2005-jan/2006.
- LYOTARD, J. F. *A fenomenologia*. São Paulo: Difusão européia do livro; 1967.
- MANFREDI, S. M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense; 1980. p. 40-61.
- MANFREDI, S. M. *Política e educação popular*. São Paulo: Cortez/Autores associados; 1981.
- MARX, K. *A Ideologia Alemã (I - Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec; 1987.
- MINAYO, M. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo / Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco; 1994.
- MINAYO, M. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & saúde coletiva*, 5(1): 7-18, 2000.
- MUNANGA, K. *Teorias sobre o racismo. Estudos & pesquisas 4. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, p. 43-65, 1998.
- NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*. Brasília, ano 9, n.46, abr./ jun, 1990.
- NOGUEIRA, R. P. Higiomania: a obsessão com a saúde na sociedade contemporânea. In: VASCONCELOS, E. M. organizador. *A saúde nas palavras e nos gestos*. São Paulo: Hucitec; 2001. p. 63-72.
- NOGUEIRA, R. P. A segunda crítica social da Saúde de Ivan Illich. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v7, n12, p.185-90, fev 2003.

NUNES, E. D. Sociologia da saúde: histórias e temas. In: CAMPOS, G. W. S. et al. *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 2006. p. 19-51.

NUNES, S. A. A Medicina social e a questão feminina. *Physis. Revista de Saúde Coletiva*, vol. 1, nº 1, p. 49-76, 1991.

OLIVEIRA, M. D. Conhecer para transformar. Os operários italianos compõem uma sonata para os patrões. In: FREIRE, P.; OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D.; CECCON, C. organizadores. *Vivendo e Aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo: Brasiliense; 1980. p. 15-37.

OLIVEIRA, R. D. & OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense; 1981. p. 17-33.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (OPS). *Promoción de la salud: Uma antología*. Washington: OPS, Publ. Cient. 557; 1996.

PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 1980a.

PAIVA, V. P. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense; 1980b. p. 79-87.

PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas. Uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editora; 2001.

PARKER, C. *Religião popular e modernização capitalista: outra lógica na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1995.

PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote; 1987.

PIXLEY, J. & BOFF, C. *Opção pelos pobres*. Petrópolis: Vozes; 1986.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). *Relatório do Desenvolvimento Humano – 2006. A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água*. http://hdr.undp.org/hdr2006/report_pt.cfm (acessado em 07/Jan/2007).

RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

RAMOS, C. L. Conselhos de saúde e controle social. In: EIBENSCHUTZ, C. organizador. *Política de saúde: O público e o privado*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 1996. p. 329-44.

RAMOS, C. L.; CARDOSO DE MELO, J. A.; SOARES, J. C. R. S. “Quem educa quem? Repensando a relação médico-paciente”. In: COSTA, N. R.; MINAYO, M. C. S.; RAMOS, C. L.; STOTZ, E. N. organizadores. *Demandas Populares, Políticas*

- Públicas e Saúde*. Volume II. Movimentos sociais e cidadania. Petrópolis: Vozes & Abrasco; 1989. p. 145-163.
- REASON, P. Three approaches to qualitative inquiry. In: DENZIN, D. organizador. *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, Sage; 1994. p. 324-39.
- ROCKWELL, E. Como observar a reprodução. *Teoria & Educação*, 1, p.65-78; 1990.
- ROOTMAN, I.; POLAND, B. D. & GREEN, L. W. *Settings for health promotion: Linking theory and practice*. London: Sage Publications; 2000.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. organizador. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1983. p.19-48.
- SCHALL, V. Alfabetizando o corpo: o pioneirismo de Hortênsia de Hollanda na educação em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 15(Sup. 2): 149-159, 1999.
- SCHALL, V. T. & STRUCHINER M. Educação no contexto da epidemia de HIV/Aids: Teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESNIA, D.; SANTOS, E. M.; SIMÕES BARBOSA, R. H.; MONTEIRO, S. organizadoras. *Aids: pesquisa social e educação*. São Paulo / Rio de Janeiro: ABRASCO-HUCITEC; 1995. p. 84-105.
- SCHIEBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* São Paulo: EDUSC; 2001.
- SEMINÉRIO, F. L. P. *Piaget: o construtivismo na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro: Imago; 1996.
- SILVER, L. D. Direito à saúde ou medicalização da mulher? Implicações para a avaliação dos serviços de saúde para mulheres. In: GIFFIN, K. & COSTA, S. H. organizadoras. *Questões da saúde reprodutiva*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 1999. p. 299-317.
- SIMÕES BARBOSA, R. H. Educação e saúde reprodutiva: análise preliminar de uma experiência numa comunidade favelada do Rio de Janeiro. In: MARQUES SILVA, D.P. organizador. *Sexualidade em diferentes enfoques. Uma experiência de capacitação no campo da saúde reprodutiva*. Niterói, RJ: Muiraquitã: PEGGE/UERJ; 2001a. p. 123-31.
- SIMÕES BARBOSA, R. H. O feminismo marxista. In: SIMÕES BARBOSA, R.H. *Mulheres, reprodução e Aids: as tramas da ideologia na assistência à saúde de gestantes HIV-Positivas*. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2001b.
- SMOLE, K. S. Novos óculos para a aprendizagem da matemática. *Memória da Pedagogia: Jean Piaget*, 1: 34-41, 2005.
- SPOSATI, A. & LOBO, E. Controle Social e políticas de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 8 (4): 366-378, out-dez, 1992.
- STARFIELD, B. *Primary care. Balancing health needs, services, and technology*. New York/Oxford: Oxford University Press; 1998.

STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação e saúde. In: VALLA, V. V. & STOTZ, E. N. organizadores. *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumar; 1993. p. 11-22.

TADEU DA SILVA, T. Retomando as teorias da reprodução. *Teoria & Educação*, 1, p.155-179, 1990.

THIOLLENT, M. *Crítica sociológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis; 1987.

THIOLLENT, M. *A metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; 1996.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. organizador. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense; 2000. p. 82-103.

VALLA, V. V. Participação popular e saúde: A questão da capacitação técnica no Brasil. In: VALLA, V. V. & STOTZ, E. N. organizadores. *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; 1993a. p. 55-86.

VALLA, V. V. A construção desigual do conhecimento e o controle social dos serviços públicos de educação e saúde. In: VALLA, V. V. & STOTZ, E. N. organizadores. *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; 1993b. p. 87-100.

VALLA, V. V. Educação popular e conhecimento: a monitorização civil dos serviços de saúde e educação nas metrópoles brasileiras. In: VALLA, V. V. & STOTZ, E. N. organizadores. *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; 1993c. p. 101-112.

VALLA, V. V. Globalização e saúde no Brasil. A busca da sobrevivência pelas classes populares via questão religiosa. In: VASCONCELOS, E. M. organizador. *A saúde nas palavras e nos gestos*. São Paulo: Hucitec; 2001. p. 39-62.

VALLA, V. V. & SIQUEIRA, S. A. V. O centro municipal de saúde e a participação popular. In: COSTA; N. R.; MINAYO, M. C. S.; RAMOS, C. L.; STOTZ, E. N. organizadores. *Demandas Populares, Políticas Públicas e Saúde*. Petrópolis: Vozes; 1989. p. 91-115.

VASCONCELOS, E. M. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. São Paulo: Hucitec, Sobral: UVA; 2001a.

VASCONCELOS, E. M. *Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde*. In: VASCONCELOS, E. M. organizador. *A saúde nas palavras e nos gestos*. São Paulo: Hucitec; 2001b. p. 11-19.

WARDE, M. J. *Educação e estrutura social: A profissionalização em questão*. São Paulo: Moraes; 1983.

WEBER, M. *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Volume 1. Brasília: EdUnb; 1991.

WESTPHAL, M. F. Promoção da saúde e prevenção de doenças. In: CAMPOS, G. W. S. et al. *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 2006. p. 635-67.

WHO. The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World. (2005). http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/hpr_050829_%20BCHP.pdf (acessado em 05/Mar/2007).

WILSHIRE, D. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, A. & BORDO, S. organizadoras. *Gênero/Corpo/Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 1997. p. 101-125.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense; 1985.