

Autor | Author

Hiata Anderson Nascimento*
[hiata.nascimento@ifes.edu.br]**ENTRE PAULO FREIRE E A TEORIA DECOLONIAL:
DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE****BETWEEN PAULO FREIRE AND DECOLONIAL
THEORY: DIALOGUES IN HEALTH EDUCATION**

Resumo: A partir de uma pesquisa bibliográfica, busca-se refletir acerca das possibilidades de diálogo na Educação em Saúde entre o pensamento de Paulo Freire – sobretudo aquele que aparece na obra *Pedagogia do Oprimido* – e a Teoria Decolonial. O diálogo entre ambas as teorias, no campo da Educação em Saúde, é considerado pleno de potenciais éticos e políticos. Conclui-se destacando que a Teoria Decolonial e a Educação Popular contribuem para a formação de novos espaços de saber, de discussão e de reflexão no campo da Educação em Saúde. Enquanto a Educação Popular salienta a necessidade de resgatar as potencialidades do “direito de ser”, apagadas por poderosos mecanismos de opressão, a Teoria Decolonial contribui para o questionamento da episteme que preside a racionalidade ocidental, trazendo para o campo novos olhares posicionados fora do aparato cultural e ideológico da colonialidade-modernidade.

Palavras-chave: educação popular, Teoria Decolonial, educação em saúde, modernidade-colonialidade, ética.

Abstract: Based on a bibliographical research, it is sought to reflect on the possibilities of dialogue in Health Education between the thought of Paulo Freire, above all, what appears in the work *Pedagogy of the Oppressed* and Decolonial Theory. The dialogue between both theories in the field of Health Education is considered full of ethical and political potentials. It concludes by highlighting that Decolonial Theory and Popular Education contribute to the formation of new spaces of knowledge, discussion and reflection in the field of Health Education. While Popular Education emphasizes the need to recover the potentialities of the ‘right to be’, erased by powerful mechanisms of oppression, Decolonial Theory contributes to the questioning of the episteme that presides over Western rationality, bringing to the field new looks positioned outside the cultural and ideological apparatus of coloniality-modernity.

Keywords: popular education, decoloniality, health education, modernity-coloniality, ethic.

Recebido em: 12/12/2018

Aceito em: 23/01/2020

"[...] uma forma universal de conhecimento não pode se basear apenas na experiência de uma minoria privilegiada". (Raewyn Connell).

"A compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo." (Boaventura de Souza Santos).

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas possibilidades de diálogo entre a abordagem teórica de Paulo Freire e a Teoria Decolonial no contexto dos estudos e das práticas em Educação em Saúde. Ao longo do tempo, o campo da Educação em Saúde foi se consolidando como uma área marcada pela pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, tornando-se um campo de difícil classificação ou enquadramento. Localizada na fronteira entre as ciências sociais e as ciências da saúde, a Educação em Saúde tem um grande desafio diante de si, qual seja, o de lidar com a pluralidade interna de ideias mantendo, ao mesmo tempo, a coerência de seus aportes epistemológicos. Se de um lado encontramos nesse campo uma forte influência do Positivismo como expressão de um legado da biomedicina (Stotz, s.d.), por outro é certo que encontramos também a incorporação de perspectivas avessas ao modo positivista de definir a ciência e de operar metodologicamente. Tal é o caso de Paulo Freire, um dos teóricos com presença mais marcante na Educação em Saúde. Ao desenhar uma certa concepção de educação popular, acabou por influenciar diversos trabalhos realizados no campo da saúde, sobretudo a partir da década de 1980. (WIGGINS, 2011).

Se Paulo Freire se apresenta como um pensador cuja influência na Educação em Saúde já é reconhecida, a adoção de novas leituras e aportes teóricos e metodológicos se faz necessária para a ampliação da capacidade do campo em analisar e propor formas de intervenção na realidade. Nesse sentido, outra importante contribuição pode vir da chamada Teoria Decolonial, uma perspectiva encabeçada por um grupo de pesquisadores/as latino-americanos/as e que tem contribuído para a crítica e o reposicionamento da compreensão acerca da constituição da modernidade. Tendo como um de seus grandes expoentes o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a Teoria Decolonial, em que pese a sua diversidade conceitual interna, tem revigorado o pensamento crítico e pós-crítico na América Latina, principalmente no contexto marcado pelo suposto es-

gotamento do pensamento marxista e pela incapacidade da democracia liberal em dar respostas para os dilemas vividos por essas sociedades.

De um ponto de vista teórico/político, a Teoria Decolonial tem como traço mais marcante a elevação da América Latina à posição de condição fundamental para a formação do mundo moderno – fato ignorado pela historiografia hegemônica. À medida que se inseria no debate sobre a América Latina e a modernidade, Quijano trouxe à luz a discussão acerca do marco racial sob o qual se estruturaram as relações capitalistas de produção. Para ele, a Teoria Decolonial passa a se constituir numa reflexão crítica em torno dos conceitos de colonialidade e colonialidade do poder¹, que sintetizam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais da América Latina. Com base na ideia de colonialidade, pensada enquanto padrão de poder capitalista/colonial/moderno que articula todas as relações sociais, emergem vias de acesso para pensar a formação da identidade e da alteridade no contexto da América Latina. (QUIJANO, 2005; ESPINOSA, 2015).

Paulo Freire e Teoria Decolonial constituem-se em amparos teóricos e metodológicos capazes de tensionar o Positivismo nos marcos da Educação em Saúde, ao postular uma espécie de “insubordinação epistêmica” pela via da introdução de questões e enfoques até então pouco ou nada considerados por esse campo.

Penna (2014), ao analisar as convergências entre as posições de Freire e a Teoria Decolonial, destaca que, a despeito de trabalharem com algumas categorias conceituais distintas, ambos apresentam grande potencial de conexão e diálogo: Freire e suas intervenções no campo da Educação Popular e no enfrentamento do que convencionou chamar de “Estrutura Opressora”, e os teóricos decoloniais no seu embate com a herança deixada pelo colonialismo na América Latina, amplian-

1 Segundo Espinosa (2015, p. 111), “la colonialidad constituye la imbricación de los procesos económicos y políticos del capitalismo con los procesos de subjetivación y clasificación de los grupos sociales (lugar fundamental de la creación de lo blanco, lo negro y lo indígena).” Em seguida, numa citação de Quijano faz a seguinte exposição acerca da colonialidade do poder: “la colonialidad del poder, es la expresión concreta de las relaciones de colonialidad, pues establece las formas de imposición de subjetividades en la totalidad de los ámbitos de la existencia social, esto es, en el trabajo, el sexo, la subjetividad y la autoridad colectiva.”

do o leque da crítica do presente, realizada pela universidade e, mais especificamente, pelas ciências sociais.

No processo de constituição da ciência moderna, o Positivismo se firmou como referência e matriz a partir da qual todos os campos de conhecimento que aspiravam à posição de ciência deveriam se moldar. O enquadramento positivista marcou presença nas mais diversas áreas do saber, desde as ciências exatas, passando pelo campo da saúde, e atingindo e fomentando acalorados debates até mesmo no espaço das ciências humanas e sociais. No último caso, o próprio pensamento marxista não ficou imune a tais debates e influências, conforme destacado por Löwy (1998).

No caso da saúde, o Positivismo foi responsável pela introdução de um tipo de formação profissional centrada nos aspectos biológicos do adoecimento, definindo a doença a partir de marcadores numéricos e estatísticos. Dessa forma, ocorreu uma espécie de reducionismo em saúde à medida que o processo saúde/doença passou a ser visto a partir dos indícios capturados por meio dos exames laboratoriais, cuja objetividade tornou-se praticamente inquestionável. Como resultado, os elementos de ordem afetiva, subjetiva, social e cultural presentes nas experiências de adoecimento e de sofrimento foram lançados no terreno do esquecimento e da pouca relevância, à medida que o ser humano passou a ser visto apenas como uma entidade biológica. (BONET, 2004; STOTZ, s.d.; CAPRA, 2007).

É nesse cenário que tanto Paulo Freire quanto a Teoria Decolonial podem se constituir em importantes ferramentas de reflexão e de ação. No caso específico da Teoria Decolonial, um dos pontos mais relevantes seria o questionamento da “colonialidade da vida” – conceito amparado na ideia de “colonização do ser” – um princípio segundo o qual algumas vidas teriam mais valor do que outras, justificando, por exemplo, a realização de experimentos médicos e pesquisas científicas pouco comprometidas com a ética, ao envolverem seres humanos cujas vidas seriam consideradas de pouco ou nenhum valor; vidas, portanto, com menos direitos de proteção.

O artigo aqui apresentado é resultado de uma pesquisa bibliográfica voltada para a ampliação do debate acerca dos aportes teóricos que sustentam as pesquisas no campo da Educação em Saúde. Para tanto, foi realizada uma investigação em duas frentes. Primeiro, na *Internet*, em *sites* de busca científica, tomando-se como parâmetros de investigação os se-

guintes marcadores: Educação em Saúde; epistemologia; Paulo Freire; Teoria Decolonial e Educação em Saúde; Paulo Freire e Teoria Decolonial; Positivismo e Ciência; Empoderamento e Educação em Saúde. Em um segundo momento, foi feita a seleção e a análise de textos de livros que tratassem das questões aqui propostas, resultando no artigo aqui apresentado.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, são feitas algumas considerações acerca do pensamento de Paulo Freire e sua inserção no campo da Educação em Saúde, dando-se destaque para o tema da Educação Popular. Em seguida, o artigo apresenta alguns apontamentos acerca da Teoria Decolonial, destacando suas características mais evidentes e suas prováveis negociações e diálogos com a Educação em Saúde. A conclusão faz apontamentos sobre os desafios do presente, sobretudo os implicados no avanço da lógica neoliberal e o consequente esfacelamento dos direitos sociais, de modo especial o direito à saúde. Destaca-se a necessidade de consolidar o campo da Educação em Saúde como área de corte humanístico, ética e politicamente comprometida com o enfrentamento das mais diversas formas de iniquidades sociais e com a consequente formação de uma sociedade menos desigual e menos injusta.

PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Considerada uma das mais importantes contribuições teóricas e metodológicas para o campo da Educação Popular, a obra de Paulo Freire tem sido objeto de análises e investigações por parte de pesquisadores e pesquisadoras no mundo todo. Marcada pela capacidade de articular a reflexão com a prática teoricamente orientada, ou seja, por incorporar de forma mais clara o que seria a práxis, pensada enquanto “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2002, p. 98), o trabalho de Paulo Freire tem nos ajudado a pensar questões de grande relevância para a formação crítica de educandos/as e educadores/as, assim como para o empoderamento de indivíduos e comunidades historicamente excluídos dos processos decisórios. Atravessada por uma série de elementos de ordem epistemológica, a obra freireana coloca-nos diante da seguinte indagação: “O que significa conhecer?” (SILVA, 2013). No esforço de responder a essa pergunta, Freire nos convoca a pensar a formação para além da mera aprendizagem mecânica

e repetitiva de palavras. Nesse contexto, o autor nos convida a pensar a história dessas palavras e a maneira como a linguagem reproduz relações de poder e nos posiciona nos marcos de uma sociedade desigual, mas ao mesmo tempo passível de transformação rumo à liberdade, uma sociedade na qual o “ser mais” – enquanto expressão de uma humanidade plena – se tornaria uma realidade. Ou seja, com Paulo Freire, vemo-nos diante do desafio de “[...] re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.” (FREIRE, 2002, p. 13).

Em *Pedagogia do Oprimido* (2002), Paulo Freire apresenta o seu método e a sua fundamentação filosófica, em grande medida amparado na leitura hegeliana da relação contraditória entre o senhor e o escravo, aqui pensada em termos de opressores e oprimidos e considerando as nuances que permeiam essa complexa relação. Ao lado disso, ressalta a importância de fomentar e construir um conhecimento que seja resultado das ações e dos interesses diretos dos grupos sociais historicamente excluídos dos processos decisórios e a importância da participação na rede de benefícios sociais de uma dada configuração social e histórica. Considerando que a lógica da dominação – aquela que emudece os subalternos – impregna todas as esferas da vida coletiva, Freire destaca a necessidade de pensar e realizar um conhecimento que venha de baixo, que seja resultado de uma reflexão-ação que nasça dos segmentos mais oprimidos, dos “demitidos da vida” e dos “esfarrapados do mundo”. Há em seu pensamento, o reconhecimento da centralidade da dimensão cultural nas lutas sociais, para além de um economismo vulgar que por tanto tempo impregnou parte das análises marxistas de mundo. Com isso, o que se observa em Freire é a defesa pelo “direito de ser”, mas de “ser” em condições de consciência crítica e de protagonismo histórico.

Ao lado disso, encontramos em Freire (2002) uma crítica ao modo de funcionamento da escola tradicional pela via do que convencionou chamar de “educação bancária”, aquela monológica, centrada na figura do/a professor/a e que apreende o/a aluno/a como ser desprovido/a de qualquer forma de conhecimento, desconsiderando a sua inserção histórica e cultural. Dessa forma, estaríamos diante de seres sem vozes e sem registros afetivos, para os quais caberia ao/a professor/a a tarefa sagrada de inseri-los na ordem da palavra e dos saberes formais e, portanto, superiores. Todavia, se por um lado a obra toca em questões tão caras e espinhosas para a formação histórica brasileira; por outro, chama a nossa atenção pela expressiva carga estético-afetiva que traz ao enfatizar a fé no humano e na ação

humana como desencadeadora de novos começos e criadora de novas possibilidades, ao destacar a capacidade do ser humano de transformar o seu contexto de vida, de reinventar modos de existir e de habitar o mundo; o que nos aproxima um pouco do trabalho de Arendt (2010) na discussão que faz sobre a ação enquanto característica política e exclusivamente humana. “Fé nos homens”, “esperança” e “humildade” são termos presentes ao longo da obra – científica, certamente – mas de uma cientificidade fora dos cânones consagrados pela frieza positivista.

À educação bancária, Freire contrapõe uma outra, a problematizadora, que – mais do que um novo modo de ensinar e aprender – implica uma forma diferente de conhecer. Trata-se de uma educação problematizadora banhada nos postulados da fenomenologia, para quem o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa; conhecimento que se dá na vida, sem separação entre o conhecer e o que se dá a conhecer (GARNICA, 1997). Um conhecimento, portanto, eivado de “intencionalidade” e uma concepção de educação que compreende os seres humanos “[...] como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 2002, p. 67).

A pergunta “O que significa conhecer?” – enquanto questão-chave no conjunto do pensamento de Paulo Freire – vem conectada com outros pontos que lhe conferem grandeza e coerência interna, a saber: o conhecer não como ato isolado ou individual, desencarnado, mas em conexão direta com a materialidade da vida, com a concretude da existência. Somos seres sociais e históricos, e é nesse cenário de sociabilidade e materialidade, de interações intensas entre corpos marcados pela historicidade e, portanto, pela finitude, que produzimos conhecimento. A intersubjetividade e a intercomunicação aparecem como pontos de sustentação desse esforço para definir ou pelo menos tentar pensar o que significa conhecer. É apenas no contexto das interações e das influências mútuas e das trocas que os homens e as mulheres educam-se mutuamente, tendo o mundo, a realidade imediata da vida, como seu grande mediador. Nesse sentido, homem e mundo encontram-se conectados, porque é impossível pensar o conhecimento sem o encontro e a interação entre esses dois polos. Somos do mundo, aqui estamos e é aqui que construímos nossas histórias, in-

ventamos nossas crenças e elaboramos nossas representações sobre a vida. (FREIRE, 2002).

Garnica (1997, p. 111) discorrendo acerca de alguns fundamentos e possibilidades da pesquisa qualitativa fenomenológica, salienta que

[...] O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência, que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela.

Da leitura da obra freireana, depreende-se o peso não apenas do pensamento marxista como também a presença desse viés fenomenológico postulado pela via da relação homem-mundo. Tal perspectiva se faz presente no momento mesmo de definição dos temas geradores das discussões em sala de aula, bem como da construção dos conteúdos programáticos elaborados a partir da vivência material e concreta dos sujeitos sociais subalternizados.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2002, p. 86).

Portanto, o que se coloca é a necessidade de tomar uma direção contrária àquela assumida pelas perspectivas fatalistas, ao caracterizar a situação concreta de vida dos grupos sociais como resultado de determinadas relações e escolhas históricas e políticas. A realidade concreta dos sujeitos sociais é problematizada, indagada, questionada, convocada a falar de si e para si. Nesse sentido, considerando todas essas explicações acerca da perspectiva inaugurada por Paulo Freire, cabe-nos perguntar: de que forma tudo isso se conecta com as questões de saúde ou mais especificamente com a temática da Educação em Saúde? Trata-se de uma questão densa para a qual não se tem uma resposta recortada e precisa, mas múltiplas e provisórias possibilidades de leitura. No entanto, mesmo nesse cenário de múltiplas versões, algumas possibilidades de interpretação podem ser descritas. De início, devemos considerar o caráter

político de todas as experiências humanas, incluindo a vida, a saúde, a doença e a morte, bem como as conexões entre esses elementos e as questões de justiça social. E a educação popular freirana teve um papel singular nas lutas contra as iniquidades sociais, em resposta aos clamores por justiça social, sobretudo na América Latina. A relação de Freire com a Educação em Saúde se dá principalmente pela via da Educação Popular, uma perspectiva atravessada por fundamentos epistemológicos, políticos, éticos e pedagógicos. (WIGGINS, 2011).

No contexto de discussão acerca da Educação Popular, Wiggins (2011) destaca que nos Estados Unidos a literatura sobre saúde pública tem conceituado “educação para o empoderamento” como sinônimo da teoria e da prática de Paulo Freire. Ou seja, Educação Popular e Educação para o Empoderamento aparecem diretamente ligadas à figura e ao trabalho de Freire. Ao longo de sua análise, Wiggins descreve as transformações que ocorreram com o conceito de Educação Popular no decurso do tempo, e de que maneira esse termo passou a ser conectado com os trabalhos de Paulo Freire no Brasil.

Com base num entendimento histórico, a Educação Popular pode ser definida como “[...] uma filosofia e metodologia que visa construir uma sociedade justa, criando configurações nas quais pessoas desprovidas de acesso ao poder podem descobrir e expandir seus conhecimentos e usá-los para eliminar as desigualdades sociais.” (WIGGINS, 2011, pp. 357-358. Tradução livre). Aqui, encontramos duas assertivas fundamentais para a compreensão da Educação Popular: a) a distribuição de poderes e recursos na sociedade é injusta; b) é possível mudar ou transformar esse estado de coisas. Nessa empreitada, alguns valores são considerados centrais: compaixão, disciplina e amor pela causa das pessoas. Algumas metodologias podem ser incorporadas nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: dinâmicas (jogos de aprendizagem social), sociodramas, tempestade de ideias, simulações, situações-problema etc. Tais técnicas são apontadas como importantes não apenas porque permitem a participação, mas também porque incorporam os valores da Educação Popular e o tipo de sociedade que os/as educadores/as sociais objetivam criar.

Ainda baseados em Wiggins (2011), reproduzimos no Quadro 1 alguns dos princípios da Educação Popular.

Da leitura do quadro apresentado, depreendem-se alguns postulados éticos que servem de baliza e sustentáculo para a Educação Popular, o que, num segundo momento, irá se refletir de forma significativa no campo da Educação em Saúde. Entre esses postulados éticos, damos destaque para a autonomia ou capacidade de autodeterminação dos sujeitos do processo, sobretudo daqueles/as historicamente excluídos/as do

Quadro 1 – Princípios da Educação Popular

1. A atual distribuição de riquezas e recursos no mundo é injusta, mas a mudança é possível.
2. É importante criar uma atmosfera de confiança na qual as pessoas possam compartilhar suas ideias e experiências.
3. Como educadores e organizadores sociais, devemos sempre começar com o que as pessoas já sabem e fazem.
4. A educação deve avançar da ação para a reflexão e da reflexão para a ação (o ciclo da práxis).
5. O conhecimento é construído por meio da interação entre as pessoas.
6. As pessoas devem participar ativamente de seus próprios processos de aprendizagem ao invés de serem apenas recipientes passivos de informação.
7. Em cada situação na qual tentamos ensinar ou organizar, as condições devem ser o reflexo das condições da sociedade que estamos tentando construir. Isso significa igualdade entre “professor/a” e “estudante” numa situação democrática de tomada de decisões.
8. Nós aprendemos com nossas cabeças, com nossos corações e com nossos corpos.
9. As artes são ferramentas importantes no ensinar, aprender e organizar.
10. Pensamento crítico sozinho não é suficiente. A proposta de desenvolvimento de uma consciência crítica deve ser capaz de agir, de se tornar ação para a mudança do mundo.
11. O objetivo da educação popular é a ação organizada para mudar/transformar o mundo.

Tradução livre.

acesso à palavra e dos processos decisórios, seres colocados em situação de sujeição e subalternização decorrentes de determinadas escolhas políticas e históricas realizadas no contexto de uma dada sociedade.

Fomentar a autonomia é criar condições para que haja o empoderamento das comunidades-alvo. Autonomia e empoderamento, palavras distintas, mas próximas em termos éticos e políticos. Segundo Wiggins (2011), nos países de fala inglesa, a Educação Popular é captada em conexão com a perspectiva do empoderamento. Nesse sentido, o empoderamento apareceria como uma alternativa à filosofia e à prática paternalista que orientaram por décadas os serviços sociais em diversas partes do mundo. Romper com essa lógica paternalista e infantilizadora é um dos objetivos do trabalho e das propostas de Paulo Freire, posto que, por trás de suas abordagens e modalidades de intervenção na realidade, encontramos o desafio de formação de uma consciência crítica, capaz de dizer “não” ao paternalismo de certas ações do governo e de muitos grupos dirigentes da sociedade – paternalismo expresso através de uma “falsa generosidade”, tal como pontuado por Freire (2002).

Wiggins (2011) destaca também que algumas pesquisas têm mostrado que o aumento do empoderamento/autonomia está associado à melhoria das condições de saúde de

comunidades e, para isso, a autora apresenta dados extraídos de investigações e intervenções em Educação Popular realizadas em muitas partes do mundo. Seguindo esse panorama, a Educação em Saúde surge como promotora da saúde, numa clara referência à Carta de Ottawa, que discorre sobre os desafios da promoção da saúde no mundo. À ideia de promoção da saúde, encontram-se relacionados valores como: vida, saúde, solidariedade, democracia, equidade, desenvolvimento, participação e cidadania. Como pano de fundo, encontra-se o resgate da autonomia/empoderamento dos indivíduos e a promoção da emancipação das comunidades. Três palavras se inter-relacionam: autonomia, empoderamento e emancipação (SALCI *et al.*, 2013).

Tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista comunitário, o empoderamento apresenta alguns princípios básicos. Entre eles, encontram-se o aumento da autoestima e da autoconfiança como gatilhos que disparam o desenvolvimento das demais ações implicadas no processo de “autonomização” dos sujeitos e seus grupos sociais.

Ainda em seu trabalho de revisão de literatura, Wiggins (2011) cita os principais resultados relatados nas pesquisas em Educação em Saúde e Educação Popular feitas em várias partes do mundo. Segundo ela, as ações realizadas mostram que foi possível coletar dessa parceria: melhorias na promo-

ção da saúde por meio de mudanças de comportamento nas comunidades alcançadas; maior conhecimento em saúde por parte dos indivíduos; ampliação da alfabetização em saúde; melhoria dos marcadores físicos para os fatores de risco para a saúde; alimentação segura/segurança alimentar; e mudanças físicas reais na saúde. Todavia, a autora destaca a necessidade de realização de estudos mais densos e de longa duração como forma de dar mais sustentação ao que vem sendo proposto na Educação em Saúde/Educação Popular.

Numa dimensão histórica mais ampla, nota-se que a Pedagogia da Autonomia e da Liberdade proposta por Freire, e direcionada para a educação de jovens e adultos, revelou-se uma importante metodologia também para a Educação em Saúde, uma vez que prima pela construção de um diálogo mais horizontal entre profissionais e usuários dos serviços de saúde, dando chances para que haja o rompimento com a lógica autoritária segundo a qual os/as pacientes ou usuários/as dos serviços médicos seriam vistos ora como recipientes vazios, ora como recipientes cheios, mas de informações erradas, equivocadas e distorcidas sobre saúde, doença e cuidado, visão que garantiria aos/as profissionais a posição de detentores/as do monopólio do conhecimento sobre a doença, a saúde, a vida, a morte e os corpos dos sujeitos sofredores. Seguindo essa lógica autoritária, o sujeito em situação de adoecimento perderia o controle sobre seu corpo, sua vida, sua saúde e sua doença, situação que, numa abordagem problematizadora, tal como desenhada por Freire, seria posta sob forte questionamento.

Com isso, coloca-se em discussão a necessidade de um modelo dialógico, tido como essencial para a Educação em Saúde, valorizando a autonomia/empoderamento das comunidades e dos indivíduos considerados capazes de tomar decisões sobre questões que lhes dizem respeito. “Neste processo educativo, é quebrada a hierarquia entre um que sabe, e outro que não sabe, mas há o reconhecimento de que ambos sabem coisas diferentes.” (SALCI *et al.*, 2013, p. 227). Portanto, estamos diante de processos e metodologias de intervenção em Educação em Saúde afeitas às ideias de democracia, cidadania, responsabilidade, autonomia, liberdade, diálogo e opiniões pessoais relativamente livres nos mais diversos contextos sociais. Soma-se a isso a necessidade de repensarmos os processos de formação dos/as profissionais de saúde, ainda muito tradicionais e centrados na doença pensada apenas enquanto entidade biológica. Se falamos em Educação em Saúde, em práticas de liberdade e empoderamento das pessoas e das comunidades, temos que considerar que novos aportes teóricos e metodológicos devem

ser acoplados aos processos formativos dos/as trabalhadores/as da saúde, inserindo, sobretudo, uma discussão que priorize a natureza construída e política da condição humana, bem como o aperfeiçoamento das práticas comunicacionais, da escuta atenta e cuidadosa, em conexão com uma formação técnica de qualidade.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E TEORIA DECOLONIAL: É POSSÍVEL UM DIÁLOGO?

Nesse ponto, passaremos a considerar alguns elementos teóricos que dão forma à chamada Teoria Decolonial, num esforço de pensar de que maneira essa perspectiva teórica e política pode fornecer novos subsídios para o campo da Educação em Saúde. Entretanto, é importante ressaltarmos que diferentemente do que propõe Freire, a literatura decolonial aproxima-se mais de um debate acadêmico *stricto sensu*, não representando, portanto, um conteúdo facilmente acessível ao grande público (PENNA, 2014). Mas, se há uma dificuldade de acesso do grande público ao que propõe a Teoria Decolonial, podemos, então, dizer que essa linha de pensamento pode ser de grande valia na releitura das bases epistemológicas sobre as quais a Educação em Saúde encontra-se fundamentada.

De início, ela pode nos ajudar a questionar – a partir de novos elementos – a hegemonia Positivista no campo da saúde. O Positivismo postula a superioridade da ciência ocidental sobre as demais formas de conhecimento, apagando do nosso campo de visão todas as cosmovisões das áreas que foram convertidas em colônias ao longo do processo de formação da modernidade. O Positivismo representa, nesse sentido, um dos pilares da “colonialidade do saber”, que classifica os conhecimentos produzidos fora das fronteiras euro-ocidentais como inferiores e desprovidos de credibilidade. Atrelada à essa dimensão da colonialidade, encontramos a chamada “colonialidade do ser”, responsável por produzir a inferioridade dos agentes terapêuticos não brancos/não ocidentais/não europeus. A junção entre ambas permite-nos visualizar um cenário no qual procedeu-se uma espécie de “limpeza” operada em duas frentes – uma ontológica e outra epistemológica – culminando na criação de zonas de não ser, nas quais apaga-se a existência de saberes, conheceres e modos de viver.

Um exemplo pode ser encontrado no trabalho da antropóloga Sheila Kitzinger (1996), que, mesmo não sendo uma pensadora decolonial, realizou uma investigação acerca das diferentes apropriações da figura da mãe e da fecundidade

em diversas culturas. Em seu trabalho, Kitzinger nos mostra como, no contexto da sociedade moderna e tecnológica e diferente do que ocorre em outras comunidades e culturas, a gravidez e o parto foram convertidos em eventos biológicos desprovidos de suas dimensões sociais, culturais, espirituais e até mesmo políticas; tornaram-se, portanto, eventos submetidos apenas ao controle de protocolos técnicos e à autoridade médico-hospitalar.

Numa interpretação que fazemos a partir do texto de Kitzinger (1996), podemos afirmar que essa seria uma consequência do legado positivista na saúde, posto que se de um lado a mulher estaria “amparada” e “bem assistida” em termos tecnológicos, por outro, essa mesma mulher teria a sua experiência com a gravidez e a maternidade despida de qualquer amparo simbólico. O trabalho realizado pelas agentes de assistência tradicionais na gestação e no parto é deslegitimado e mesmo desautorizado pelo saber/poder médico. Assim, fica a pergunta: como uma instituição de uma cultura – no caso a medicina ocidental – toma para si o direito de deslegitimar saberes e práticas pertencentes a outras culturas e povos?

São indagações desse tipo que passaram a ser objeto de questionamentos e enfrentamentos por parte da Teoria Decolonial ou dos denominados Saberes do Sul, uma perspectiva que foca a sua atenção nas experiências não europeias, em outras *epistemes* que foram sufocadas ao longo do processo de colonização/modernização iniciado por volta do século XVI, que nada mais representou do que a expansão, mediante o uso da força e da violência, da lógica política, econômica e epistemológica do ocidente para as Américas, depois África, Ásia e Oceania (MIGNOLLO, 2008; BALLESTRIN, 2013; PENNA, 2014; CONNELL, 2016).

A empresa colonizadora estabeleceu novos limites para o conhecimento, impondo categorias de pensamento até então estranhas aos povos colonizados. A imposição de determinadas categorias de pensamento resultou na criação de novos limites, de novas fronteiras para o que é possível pensar e conhecer, isto é, para o que pode ser enquadrado nos limites da inteligibilidade. Pensar é um processo complexo, condicionado histórica e socialmente, delimitado nos marcos e nas categorias mentais e de compreensão estabelecidos por cada época e por cada cultura. Portanto, não se constitui numa experiência natural e a-histórica, mas conformada com os padrões de representação culturais e linguísticos. Assim sendo, duas questões entram em cena: O que é possível pensar e conhecer? Ou sobre o que é possível pensar? É possível pensar apenas aquilo que é considerado inteligível pela cultura, pela linguagem. O que se encontra fora das fronteiras da inteligibilidade e das delimitações

linguísticas tende a ser lançado no campo da abjeção, do não humano, do repulsivo, ou simplesmente não ascende ao terreno do pensamento possível. Judith Butler (2015), uma pensadora que tem reconhecido a importância dos estudos pós-coloniais ressalta, por exemplo, que o reconhecimento de certas vidas como humanas deve-se à existência de categoriais ou esquemas conceituais que controlam e definem o que podemos reconhecer. Essas categorias conceituais delimitam a compreensão que temos sobre o que seria uma vida vivível ou, em outros termos, uma vida humana. Nesse sentido, o que a autora tem reivindicado nos seus engajamentos políticos e nos seus posicionamentos éticos é a crítica a tais categorias conceituais, bem como o desenvolvimento e a abertura de novas formas de entender a vida.

De algum modo, o que Butler (2015) salienta pode ser pensado nos marcos do pensamento decolonial, uma vez que essa perspectiva teórica e política tem reivindicado o direito à existência para outras cosmovisões e, por consequência, a ampliação daquilo que entendemos como humano, como vida, como saúde, como doença, como possível de ser pensado/representado/conhecido, configurando novos lugares de reconhecimento, de fala ou de acesso à palavra. De alguma forma, a defesa dessa empreitada – ambiciosa, certamente –, tenta trazer para a cena pública em geral, e para o ocidente em especial, outras formas de conhecer; outros saberes, outras *epistemes*, apagadas ou tornadas invisíveis pelo processo colonial e pela colonialidade dele decorrente.

Connell (2016, p. 25), discorrendo sobre o que chama de “colonialidade do gênero”, destaca que nenhuma cultura ficou intacta diante do imperialismo global, nem mesmo as culturas dominantes que encabeçaram o projeto de colonização. Nesse contexto, até mesmo as ordens de gênero foram afetadas. Numa alusão ao trabalho de Maria Lugones, Connell nos diz: “[...] o sistema de gênero moderno é intimamente ligado ao que Quijano chamou de ‘colonialidade do poder’. É necessária uma reformulação nas maneiras de pensar as formas e as fontes das análises de gênero”, uma vez que as áreas ao norte do planeta seriam aquelas nas quais se produziriam teorias densas e de fato científicas, diferentemente dos espaços sulistas, que, por sua vez, apenas produziram experiências a serem estudadas, analisadas, teorizadas, refinadas e esquadrihadas pelo olhar acadêmico das metrópoles. Com isso, faz-se necessária a “descolonização do método”, da forma como as teorias e as análises têm sido produzidas, dando espaço para que outras perspectivas entrem em cena. Portanto, encontramos diante de um enorme desafio, o da “descolonização epistêmica”, uma atitude “emancipatória” que visa “[...] o desmantelamen-

to das formas de poder, ser e conhecer desumanizadoras.” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 78).

Mas para isso, o enfrentamento com a lógica colonizadora, da qual destacamos o Positivismo, torna-se um fato necessário, uma vez que as ciências europeias, sustentadas sobre a vertente positivista, ocuparam um lugar central na conformação da mentalidade ocidental moderna. Todavia,

vistos de fora e com as lentes das ciências europeias, estes espaços disciplinares decoloniais aparecem de forma limitada e desvirtuada. São considerados usualmente como áreas parcializadas e derivativas fundadas em assuntos de identidades (*identity-based fields*) com relevância limitada e parcial, cujos compromissos desafiam a objetividade necessária das ciências. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 79).

A inserção da temática decolonial nos espaços institucionais do saber no ocidente encontra fortes barreiras, haja vista o questionamento contínuo de sua pertinência enquanto *episteme*. No processo de construção da autopercepção de si como *humanitas*, em contraposição à visão sobre o outro – o colonizado –, visto como *anthropos*, estabeleceu-se uma “divisão ontológica”, que sinalizava para a existência de diferentes formas de humano no mundo, para a existência de “zonas de ser e de não ser”, espaços nos quais alguns são considerados plenamente humanos, ao passo que outros nem tanto. Estamos, portanto, diante do “fato da desumanização ou da colonialidade”, que faz com que a indiferença seja a tônica no trato com aqueles/as posicionados/as nas zonas do não ser, da existência fora da história ou da não condição de humanidade plena. Nesse ponto, encontramos-nos frente a um conjunto de problemas não apenas éticos, mas sobretudo políticos que regulam a percepção que o ocidente tem de si mesmo e da forma como sua ciência e seu conhecimento são gerados e disseminados (MALDONADO-TORRES, 2016).

Considerando que “[...] a atitude decolonial encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 88), perguntamos: de que modo essa perspectiva tem sido recebida e assimilada nos estudos de Educação em Saúde? Como o campo da Educação em Saúde incorpora os desafios colocados pela Teoria Decolonial? A Teoria Decolonial pode subsidiar a formulação de novas bases teóricas da Educação em Saúde? De que modo a Teoria Decolonial pode orientar os aspectos éticos em Educação em Saúde? Um dado digno de nota é que

a partir do que é proposto pela Teoria Decolonial, podemos pensar nas diferentes “zonas do não ser” – localizadas no nosso entorno – zonas nas quais a proximidade física entre o “ser” e o “não ser” contrasta com a distância moral que se estabelece entre esses dois campos “ontológicos”. Vide, por exemplo, as favelas, as zonas militarizadas, os campos de refugiados/as, os presídios, os hospitais psiquiátricos, as ocupações e os movimentos por moradia, os agrupamentos indígenas e quilombolas, os espaços de vigência das religiosidades e das sexualidades não hegemônicas, nos quais o estatuto de humanidade dos que ali vivem ou transitam é permanentemente colocado sob questionamento e dúvida – espaços nos quais as ações de Educação em Saúde podem e devem se fazer presentes a partir de novas perspectivas e sensibilidades capazes de apreender a pluralidade dos saberes, dos poderes e da condição humana. Ou seja, uma Educação em Saúde que atue pautada por novos olhares nos quais a alteridade seja permanentemente questionada, tensionada e ressignificada, em contraposição à naturalização da condição de “vida matável” imposta a muitos/as, do conflito, da desumanização e da guerra, tidos como expressões primárias da colonialidade do ser. (MALDONADO-TORRES, 2016).

Nesse contexto, Maldonado-Torres destaca a importância da transdisciplinaridade, vista como o imperativo de reconhecer a existência de lógicas mais amplas do que aquelas apresentadas pelas disciplinas científicas de matriz europeia. Numa espécie de “subversão/desobediência epistêmica” (MIGNOLLO, 2008), a transdisciplinaridade decolonial é apontada como

[...] orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude [...], a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber. Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento. A consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre estas áreas. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 93-94).

Aqui, cabe-nos um desafio: o de, enquanto pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação em Saúde, colocarmos-nos nessas zonas de fronteira onde os saberes encontram seus limites. A fronteira, para além de se constituir numa barreira, pode se estabelecer como um ponto simbólico de

encontros e de tensionamentos entre as diferentes e diversas perspectivas e *epistemes*. A fronteira pode ser ressignificada e apropriada como campo de possibilidades. A Educação em Saúde, dado o seu caráter complexo de campo que transita entre as ciências da saúde e as ciências sociais e cuja identidade muitas vezes não fica muito clara, pode se colocar como um espaço de amplos debates, reflexões e intervenções a partir de novos aportes epistemológicos e metodológicos estimulados pela Teoria Decolonial. A Educação em Saúde, em si mesma, constitui-se num espaço de transdisciplinaridade, de saberes que se encontram e que se cruzam, mas que precisam transcender a lógica da racionalidade ocidental, mirando seu foco de atenção para as formas como as diversas comunidades que se encontram fora daquilo que se convencionou chamar de Modernidade forjam seus estilos de vida, seus modos de viver e de habitar seus próprios corpos, como constituem a si mesmos enquanto sujeitos de desejo, seres capazes de inventar diversas concepções acerca da vida, da morte, da saúde, da doença, do cuidado e da cura. Tais encontros que se dão entre as “zonas do ser e do não ser” tendem a provocar deslocamentos que desafiam a rigidez e as estruturas calcificadas das disciplinas ocidentais modernas e dos seus métodos.

Nesse sentido, a Teoria Decolonial se coloca como “pensamento-ponte” de grande relevância para a Educação em Saúde, uma vez que visa não a eliminação daquilo que foi construído pelo Ocidente, mas a criação de condições de possibilidade para que novas conexões possam ser feitas, nas quais outras formas de conhecer também encontrem espaços em que as suas vozes sejam ouvidas e consideradas plenamente humanas. Isso pode ser feito de diversas formas, a começar pelo encontro entre os saberes excluídos, os movimentos sociais e a universidade, que teria reforçada, nesse sentido, a sua missão social. Assim, a despeito das particularidades que presidem os diferentes saberes em presença, o diálogo entre a Educação em Saúde e a Teoria Decolonial revela-se promissor, apesar de encontrar-se ainda em estágio embrionário. Ao lado da Educação Popular postulada por Paulo Freire, a Teoria Decolonial pode não apenas se constituir numa ferramenta de questionamento das bases epistemológicas da Educação em Saúde, mas sobretudo atuar como uma potente instância de fomento à justiça social, ao questionamento político e de cria-

ção de novos caminhos éticos nos quais o humano seja reconhecido em sua diversidade e complexidade.

CONCLUSÃO

Em tempos nos quais a lógica neoliberal avança a passos largos, ameaçando o conjunto dos direitos e das conquistas sociais, torna-se necessário repensar os modos como as práticas de Educação Popular e as intervenções em Educação em Saúde vêm ocorrendo. O momento é crítico e requer novos caminhos, num esforço de responder ao desmantelamento dos direitos sociais no Brasil. O sentido da promoção da saúde precisa ser colocado sob novos termos, incorporando novos saberes e perspectivas com o reforço de uma visão ampliada do processo saúde-doença-cuidado, para além do modelo tecnicista e verticalizado que ainda prevalece no campo.

A lógica do mercado, organizada a partir da racionalidade do lucro, tende a lançar no terreno da irrelevância as ações de Educação Popular e de constituição de indivíduos e comunidades marcados pela capacidade de gerir suas próprias vidas e destinos. O mercado, ao centralizar a figura do consumidor em detrimento do cidadão, ameaça de forma significativa todas as ações que não tenham o lucro como mote soberano do agir humano. Nesse sentido, a Teoria Decolonial abre portas e possibilidades éticas e políticas ao propor o estabelecimento de alianças entre os diferentes segmentos excluídos pela colonialidade-modernidade, ao formular uma crítica embasada nas linhas de divisão entre o humano e o inumano, entre o que é passível de ser conhecido e o que se encontra fora do campo da inteligibilidade. (WALSH, 2009). A força colonial se mantém ainda hoje através da divisão entre os saberes tidos como válidos e os saberes excluídos, tidos como inferiores. Há a negação dos saberes ancestrais e a construção de uma perspectiva reducionista de mundo, com a consequente eliminação de outras formas de interpretar a realidade e o universo.

De forma muito próxima, a Educação Popular apresentada em Freire (2002) parte do pressuposto de que é necessário resgatar as potencialidades do ser ou do “direito de ser” que foram apagadas por poderosos mecanismos de opressão, cuja historicidade foi escamoteada ao assumir os ares de uma suposta ordem natural das coisas. É nesse cenário que a Educação Problematicadora ganha destaque, ao colocar sob questionamento os enunciados que dão sentido ao mundo. Juntas, a Teoria Decolonial e a Educação Popular freireana contribuem para a formação de novos espaços de saber, de discussão e de reflexão. Nesse último caso, se a Educação Popular tem sido

usada na prática cotidiana, no dia a dia de diversas comunidades e em projetos de intervenção em Educação em Saúde, por exemplo; a Teoria Decolonial, por sua vez, poderá contribuir para o questionamento da *episteme* que preside a racionalidade ocidental, trazendo para o campo novos olhares posicionados fora do aparato cultural e ideológico da colonialidade-modernidade. A Educação Popular constitui-se num terreno propício à identificação, à invenção e ao desenvolvimento permanente de novas formas de vida e de articulação frente a um mundo hostil e pautado pela centralidade do lucro. Essas formas de se constituir como pessoa – como sujeito da história –, criadas nos espaços populares, podem ser conectadas de forma dialógica com a decolonialidade, materializando o diálogo de saberes descrito por Sousa Santos & Meneses (2017). Há múltiplos saberes. E essa multiplicidade revela-nos a pluralidade da condição humana e da capacidade dos indivíduos de criar e recriar, a partir de suas condições materiais e concretas de vida, novas formas de captar e apreender o mundo, novos lugares de fala e de reconhecimento da alteridade.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília/DF, n. 11, p. 89-117, agosto de 2013.
- BONET, Octávio. **Saber e sentir: uma etnografia da aprendizagem da biomedicina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. S. Paulo: Cultrix, 2007.
- CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. S. Paulo: nVersos, 2016.
- ESPINOSA, Sebastián. Identidad y otredad en la teoría decolonial de Aníbal Quijano. **Ciência Política**, v. 10, n. 20, p. 107-130, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 1, n. 1, 1997.
- KITZINGER, Sheila. **Mães: um estudo antropológico da maternidade**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. S. Paulo: Cortez Editora, 1998.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan/abr, 2016.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de**

Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

PENNA, Camilla. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2005.

SALCI, Maria Aparecida et al. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto e Contexto: Revista de Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 224-230, jan./mar., 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortes, 2017.

STOTZ, Eduardo Navarro. **Enfoques sobre educação e saúde** (s.d.). (Texto impresso).

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Exposição apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WIGGINS, Noelle. Popular education for health promotion and community empowerment: a review of the literature. **Health Promotion International**, Oxford University Press, v. 27, n. 3, 2011.

CURRÍCULO

* <http://lattes.cnpq.br/2417356911026531>