



NOTAS PRELIMINARES PARA A DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL

PRELIMINARY NOTES FOR DECOLONIZING HEALTH EDUCATION IN BRAZIL

Silier Andrade Cardoso Borges ¹
Ingrid da Silva Bitencourt ²
Shirley Gonçalves Amaral dos Santos ³
Catiane dos Santos Soares ⁴
Lavínia Maria Benício Dias ⁵

Manuscrito recebido em: 30 de outubro de 2023.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2023.

Publicado em: 29 de dezembro de 2023.

Resumo

Introdução: iniciamos este trabalho com um breve relato de caso de nossa experiência vivida junto a uma escola pública em um município baiano, desenvolvida através de um componente curricular teórico-prático do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, como forma de ensinar as discussões empreendidas sobre descolonização da Educação em Saúde no Brasil. **Método:** Trata-se de um ensaio teórico. **Objetivo:** refletir sobre alguns dos desafios postos ao campo da Educação em Saúde, à luz de perspectivas decoloniais e dos estudos sobre relações raciais e subjetividades. **Resultados:** apontamos como o bancarismo, o verticalismo e o autoritarismo nas práticas de educação sanitária herdaram a tecnologia pedagógica do convencimento destinada aos povos subalternizados no Brasil Colonial, garantindo a sobrevivência desse dispositivo de racialidade. Avançamos esboçando aproximações entre Paulo Freire, Frantz Fanon e Exu e apontamos como a Educação Popular assume como principal empreendimento teórico a análise das desigualdades sustentadas em classe, embora a todo o instante seus principais proponentes estejam falando, ainda que nem sempre abertamente, sobre raça e descolonização. **Conclusão:** indicamos alguns horizontes político-pedagógicos que podem contribuir para a reorientação da formação em saúde a partir das encruzilhadas.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Racismo; Saúde Pública; Educação Profissional em Saúde Pública.

Abstract

Introduction: we begin with a brief account of our experience in a public school of a municipality in Bahia, developed through a theoretical-practical curricular component of the Interdisciplinary Bachelor's Degree in Health, in order to give rise to the discussions undertaken soon after. **Objective:** this essay aims to reflect on some of the challenges

¹ Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia. Professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5559-8853> E-mail: silier@ufrb.edu.br

² Graduanda em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6789-8681> E-mail: ingridbitencourt@aluno.ufrb.edu.br

³ Graduanda em Psicologia e graduada em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9839-3636> E-mail: shirleyamarall@hotmail.com

⁴ Graduanda em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9870-9566> E-mail: catianesoares15@hotmail.com

⁵ Graduanda em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8718-6203> E-mail: laviniasdias@aluno.ufrb.edu.br



presented in the field of Health Education, considering decolonial perspectives and studies on racial relations and subjectivities. **Method:** this is a theoretical essay. **Results:** for this purpose, subsequently, we highlight how the banking concept of education, verticalization and authoritarianism in health education practices inherited the pedagogical technology of persuasion intended for the subordinated population of Colonial Brazil, ensuring the survival of this racialized device. We move forward outlining approaches between Paulo Freire, Frantz Fanon and Exu, drawing attention as to how Popular Education considers as its main theoretical enterprise the analysis of inequalities endured in class, although its main proponents are constantly talking, albeit not always openly, about race and decolonization. **Conclusion:** finally, we indicate some political-pedagogical horizons that can contribute towards the reorientation of the education of health professionals from the crossroads.

Keywords: Health Education; Racism; Public Health; Education of Public Health Professionals.

INTRODUÇÃO

Objetivamos com esse ensaio teórico propor algumas reflexões preliminares acerca dos desafios postos ao campo da Educação em Saúde, à luz das perspectivas decoloniais e dos estudos sobre relações raciais e subjetivação. Discutimos o percurso histórico que ensejou as práticas de Educação em Saúde no país, indicando que sua tradição autoritária e vertical se situa como legado da herança colonial que permanece viva e pujante. Em seguida, lançamos a educação nas encruzilhadas para discutir as contradições e ambiguidades que circundam esse campo de saberes e de práticas.

Iniciamos esse trabalho abrindo os caminhos para que a comunicação seja viabilizada, como quem oferece um padê arriado no entrecruzamento de saberes, pois como apontou Luiz Rufino ¹, é a “encruza” quem guarda o poder do movimento e da transmutação. Para tanto, tal como procedeu Abdias do Nascimento ², não estamos interessados com esse ensaio em nenhum tipo de ginástica puramente teórica, neutra ou descomprometida, que não se sustente a partir de nosso próprio saber da experiência ou de minha inescapável pertença sociorracial.

Diante desse jogo de lusco/fusco entre consciência e memória ³, denunciemos as tramas que objetivam escamotear o racismo como aspecto estruturante da sociedade e, como não poderia deixar de ser, da educação e de suas instituições, responsáveis em estabelecer as condições para a manutenção do ordenamento social a partir das desigualdades baseadas em raça. Avançamos esboçando aproximações entre Paulo Freire ⁴ e Frantz Fanon ⁵, apontando como a Educação Popular assume como principal empreendimento teórico a análise das desigualdades sustentadas em



classe, embora a todo o instante seus principais proponentes estejam falando, ainda que nem sempre abertamente, sobre raça e descolonização. Por último, indicamos alguns horizontes político-pedagógicos que podem contribuir para a reorientação da formação em saúde a partir de uma “gira decolonial” na Educação em Saúde.

Para Ivo Tonet ⁶, a atividade educativa, afetada pelas crises estruturais do capital, se vê diante de uma encruzilhada: entre contribuir para a perenização ou, diferentemente, para a superação desse ordenamento social. Nós, contudo, partimos de uma noção menos binária, concebendo a encruzilhada como multiplicidade de caminhos onde os sujeitos se encontram. Por isso, neste ensaio, entendemos que um escrito orientado pela Pedagogia das Encruzilhadas ⁷ não pode ser operada no âmbito das dicotomias ou a partir de abstrações, mas na medida em que sustenta sua rede de significações a partir das nossas memórias, saberes e aprendizagens, biográficas ou históricas, pois somos indelevelmente afetados pela experiência, que só se efetua diante do risco que incorremos na “ex-posição”: tanto no sentido de se expor, quanto no sentido de se pôr para fora do lugar-comum ⁸.

Reafirmando essa (ex-)posição, defendemos a inviabilidade do enfrentamento às injustiças produzidas pela modernidade/colonialidade sem que se conceba a educação como espaço de transgressão e de construção de barricadas no mercado das trocas afetivas. Por esta razão, iniciaremos esse ensaio teórico de modo menos usual: com um breve relato de caso, constituído a partir de nossa experiência, entre acertos e incertezas, como *ensinante*⁹ da Educação em Saúde.

“QUERO SER ESPOSA DE TRAFICANTE, PRA PODER CARREGAR UMA GLOCK NA CINTURA...”

Chegamos pela tarde e aguardamos por alguns minutos a diretora no pátio de uma escola pública, reunião que havíamos agendado algumas semanas atrás. Estávamos eu, professor de um componente curricular teórico-prático do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) de uma Universidade pública, acompanhado de um grupo de estudantes matriculados no componente, com a finalidade abrir o campo de práticas, escutar a comunidade, sua potência e suas dificuldades, com o objetivo de co-construir com a escola ações fundamentadas nos princípios e valores da Educação Popular em Saúde (EPS).



Observamos despreziosamente os adolescentes correndo ou interagindo entre si na escola. Eram quase todos jovens negros e negras periféricas. Finalmente, a diretora nos chamou. Levantamos, ansiosos, acompanhando-a até a sala das professoras. Após apresentar a proposta do componente, enfatizando a importância da inserção na comunidade durante o processo formativo em saúde, a diretora compartilhou conosco sua expectativa por um trabalho que fosse direcionado unicamente aos adolescentes. Afinal, eles eram "um sério problema da escola", acrescentou, seguido de outros adjetivos pouco elogiosos, como "desinteressados" e "desatentos". Como quem confia um segredo, contou uma situação em que um jovem havia, certa feita, tocado fogo no cabelo de uma professora. Nada sabemos sobre as circunstâncias do ocorrido. Com ar denotando gravidade, acrescentou: "*esses meninos, na verdade, são perversos*".

Mesmo rejeitando essas representações, percebemos que precisávamos escutar aqueles jovens que despertavam tanta apreensão das profissionais da escola. Tentamos realizar algumas oficinas na escola valendo-se da arte-terapia para a construção de projetos de vida com os adolescentes, mas logo notamos que a escola insistia em selecionar previamente aqueles que participariam das oficinas (mesmo com nossos pedidos em contrário), marcando-os como "alunos-problema". Foi durante uma dessas oficinas realizadas na escola que uma adolescente compartilhou o seu desejo de se tornar policial militar. Outra, para o assombro das mediadoras estudantes do BIS, revelou que queria se tornar "*esposa de traficante, para poder carregar uma Glock na cintura*".

Após retornarmos à Universidade para um momento dedicado à avaliação do ocorrido, logo percebemos que realizar oficinas com os adolescentes no interior da escola apenas serviria para reiterar esse lugar que lhes foi posto, corroborando, por ação ou omissão, com esse dispositivo de racialidade que constrói o Outro como ameaça e perigo, alocando-o em algum lugar nebuloso entre humanidade e animalidade. Entre os muros da escola e os contextos de vulnerabilidades, os estudantes colavam suas identidades aos discursos racistas sem que encontrassem meios para questioná-los, efetivando as profecias autorrealizadoras que os desumanizam ¹⁰. Precisávamos desterritorializá-los para produzir afetações capazes de suscitar deslocamentos de sentido.



É também efeito do dispositivo de racialidade, desde as primeiras experiências escolares e familiares, que crianças brancas reconheçam com alívio no reconhecimento de sua própria brancura como passaporte para o futuro, enquanto crianças negras são socializadas a partir do autoflagelo, de uma autoimagem depreciativa e do complexo de inferioridade, operando a redução das possibilidades de ser entre aqueles racialmente subalternizados ¹⁰.

Assim que o ônibus escolar chegou com os adolescentes na Universidade, eles foram saindo pouco a pouco do veículo. Um pouco acanhados, mas com olhares de entusiasmo e muita curiosidade. Os discentes do BIS estavam surpresos e sem entender bem porque aqueles adolescentes pareciam tão desfamiliarizados com uma instituição localizada a poucas quadras da escola. Aqueles jovens, antes descritos como desinteressados, demonstravam crescente atenção, animação e interesse naquela visita guiada.

Depois de explorarmos com os adolescentes a apresentação de pôsteres em um evento que ocorria no campus, os acompanhamos até o acervo da biblioteca, seguida da visita aos laboratórios. Lá, vestindo jalecos, eles puderam visualizar diferentes lâminas em microscópios e brincar com os manequins das aulas de anatomia. Durante a roda de conversa que sucedeu a visita guiada, com a participação de alunos do BIS e da escola, perguntávamos aos adolescentes sobre profissões que pretendiam seguir e se sabiam o que poderiam fazer para ingressar na Universidade. Apesar do desconhecimento sobre a segunda pergunta, a maioria dos jovens descreviam de forma animada sobre as profissões dos sonhos. Uma das jovens nos disse que gostaria de cursar Psicologia, mas que era muito caro e distante de sua realidade. Se animou ao ser informada de que uma Universidade Federal é uma instituição pública e gratuita. Pedimos que compartilhassem os sentimentos relacionados a essa experiência nova conosco na Universidade. Ao invés de contar, um dos jovens decidiu cantar e, com uma voz potente e desconhecida da comunidade escolar, emocionou a todos.

No último momento daquele encontro, perguntamos o que os incomodava no seu cotidiano escolar e o que acreditavam que poderia ser mudado. Depois de um breve silêncio, ouvimos daquele jovem cantor: *“o olhar de deboche, tio”*.



Eu, professor negro, fui imediatamente lançado ao meu próprio passado, egresso de uma escola pública na periferia de Salvador. Ainda me recordo com nitidez daquele olhar opaco de desesperança lançado à minha turma por um professor de português, há quase vinte anos atrás. Assim como o menino cantor, também fui marcado pela reencenação de um passado colonial¹¹. Como considerou Freire, a teoria emerge encharcada da prática vivida⁹.

HERANÇA COLONIAL DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL

Como intuído em nosso relato acima, a história da Educação no Brasil coincide com a história da violência colonial que incide sobre o negro. O genocídio da população negro-africana e indígena não teria sido possível sem que houvesse, em extensão e intensidade, a escravização de populações inteiras e uma correspondente produção de uma tecnologia pedagógica de convencimento dos subalternos sobre a natureza de sua própria situação no mundo¹². Tal feito não seria possível sem que a realidade em si mesma não fosse reiteradamente distorcida e o próprio escravismo não fosse anunciado como instituição benigna, mitigando a culpa do branco e as potenciais acusações dirigidas a si². É a partir desse lugar que os missionários jesuítas despontaram dentre as demais ordens, erigindo as premissas ideológicas a respeito da benevolência do senhor, beneficiando-se assim da conversão de grupos étnicos inteiros à fé cristã, na medida em que os ensinou a obediência e a modéstia diante da casa grande como forma do negro “se assemelhar” a Cristo em seu calvário^{2,13}.

Portanto, não seria fortuito que a história da Educação em Saúde no Brasil fosse inaugurada ao final do século XIX sem que suas bases não fossem também erigidas a partir do exercício da violência disciplinar sobre a população negra e periférica, visando a gestão dos subalternos pelo Estado brasileiro¹².

De acordo com Eymard Vasconcelos¹⁴, as populações periféricas que habitavam os centros urbanos apenas suscitavam interesse médico à medida em que seus quintais e seus modos de existência passaram a ser considerados foco de propagação de endemias, assombrando a elite brasileira e ameaçando o modelo agrário-exportador típico de uma economia dependente. Assim, as questões relativas à saúde pública tornaram-se objeto de intervenção estatal devido à recusa



de muitos países em permitir que seus navios mercantes atracassem nos portos brasileiros, devido às epidemias de varíola, peste e febre amarela que assolavam o Brasil.

O modelo campanhista, que leva esse nome inspirado na organização das campanhas militares coloniais, organizava as práticas de combate às epidemias a partir de um modelo repressivo e autoritário de intervenção médico-policial sobre o corpo social. Sob influência da tradição da polícia médica alemã, o Estado brasileiro assumiu para si a responsabilidade em exercer a gestão dos viventes por meio do controle biopolítico da natalidade, da morbimortalidade, da higiene, da alimentação, da habitação e da sexualidade e dos hábitos, nos espaços públicos e privados ¹².

Mais do que mero exercício da força repressiva, desconsiderando a correlação entre saúde e as condições de subsistência da população periférica, o Estado buscava por meio de ações de educação sanitária ensinar a obediência à ordem, à hierarquia e à disciplina através da pedagogia do medo. Não à toa, os agentes de saúde das brigadas sanitárias percorriam as ruas e as casas acompanhados de oficiais de polícia interditando prédios, removendo objetos que julgassem causadores de males à saúde e removendo os doentes do interior de suas casas. À época, os agentes também distribuíam folhetos chamados de “Conselhos ao Povo”, pois se o povo é o responsável pelas mazelas, seria através do enfrentamento à ignorância das massas que se superariam as epidemias. Neste modelo de educação, a via do convencimento (o “berrante” dos educadores sanitários) antecede a via da coerção (o “ferrão” da polícia sanitária) ¹².

Portanto, a história do autoritarismo e do bancarismo da nascente educação em saúde entre o final do século XIX e início do século XX não pode ser apartada da história mais ampla da educação brasileira, herdeira de seu passado escravocrata ¹².

Com isso queremos demarcar que há certa relação de continuidade entre as práticas de educação sanitária e a educação colonial empreendidas pela Companhia de Jesus. Por meio da abertura de “escolas de ler e escrever”, os jesuítas visavam mais do que a simples conversão de “gentios” ao cristianismo por meio do ensino mnemônico (isto é, pela repetição, típica da abordagem conteudista-transmissional de informação), mas o exercício violento da aculturação pela via da catequese. Essa pedagogia moral e de caráter militar buscou a docilização de toda a sorte de corpos



desclassificados (filhos de negros, órfãos, crianças abandonadas e filhos ilegítimos de padres e senhores, etc.) para promover seu ajustamento às relações escravistas de produção, não só ideologicamente defendidas como também empregadas em larga escala pelos jesuítas em suas numerosas propriedades ^{13,15}.

É possível afirmar que essa pedagogia dedicada à conversão e à sujeição encontrou no padre Antônio Vieira importante vigor, com a criação da gramática geral, uso de recursos teatrais para o ensino de temas religiosos (os chamados “teatros de Auto”), a importação de órfãos de Portugal para dar mais efetividade às catequeses, dentre outras estratégias voltadas para o ensino-aprendizagem de tarefas servis aos subalternos. Ocorre que foi também a Companhia de Jesus a responsável pelo ensino dos filhos das elites no Brasil. Estas, diferentemente, eram alvo de uma longa e diversificada educação, distribuída em diferentes níveis e voltada para a vida eclesiástica ou para o exercício do poder por meio de funções elevadas na estrutura da administração colonial. Brancos advindos de estratos médios, por sua vez, recebiam uma educação instrumental intermediária, voltada para a aprendizagem de ofícios de acordo com sua posição na estrutura social ^{13,15}.

Avançando alguns séculos, foi no mesmo período do nascimento do campanhismo sanitário, no alvorecer do século XX, que se empreendeu o projeto de urbanização das ruas da capital e a favelização das formas de moradia da população negra, expulsa para as margens dos grandes centros urbanos. Em paralelo, como política pública implementada nacionalmente, iniciou-se o projeto de branqueamento da população brasileira. Para as elites, seria através da europeização dos costumes e da importação de brancos europeus, em paralelo à educação domesticadora, que se alcançaria a salvação nacional pela via da miscigenação das raças ¹².

Acreditava-se na miscigenação não enquanto fim, pois, ao menos a princípio, não se buscava ou se celebrava uma população miscigenada. A miscigenação aparece como solução-meio: um estado tolerável e intermediário, espécie de “mal menor” que resultaria, ao longo de algumas gerações, no absoluto branqueamento do povo brasileiro, extirpando assim a presença negra e tudo aquilo que de negativo lhe foi atribuído projetivamente pelo branco ¹⁶. Nisso, o quadro “A Redenção de Cam”, pintado pouco após a abolição formal da escravidão, é particularmente ilustrativo dessa tese e projeto de branqueamento.



Este medo do negro (ou mais precisamente, do mito negro) era, na verdade, o medo da perda de privilégios históricos, materiais e simbólicos, mantidos por uma minoria branca diante do maior contingente populacional do país, relegado à insalubridade e à miséria. O medo da perda resultou, de um lado, numa política dedicada ao extermínio por meio do aparato jurídico-policial-carcerário, e de outro, numa política migratória que trouxe ao Brasil, em trinta anos, aproximadamente 3,99 milhões de brancos europeus, enquanto que um número equivalente de negros africanos haviam sido trazidos através da diáspora ao longo de três longos séculos ¹⁶.

ENTRE FREIRE, FANON E EXU: A EDUCAÇÃO NAS ENCRUZILHADAS

As escolas modernas dedicadas ao ensino das classes abastadas brasileiras, portanto direcionadas ao ensino das elites brancas do país, frequentemente anunciam a adoção de modelos pedagógicos que estimulam “o pensamento crítico-reflexivo” e “o protagonismo e a autonomia” do estudante para “aprender a aprender”, dentre outros jargões advindos de perspectivas progressistas de educação, amplamente difundidos no universo do imaginário e das práticas discursivas situadas no campo. Curiosamente, nessas escolas, esse estímulo ao pensamento crítico, e ao ensino das humanidades, das artes e suas múltiplas linguagens paradoxalmente coexiste com modelos de educação de base conteudista, de modo a garantir a estes, por um lado, a transmissão de bens intelectuais e simbólicos, e de outro, voltados para a obtenção da aprovação massiva de seus estudantes nas Universidades mais bem avaliadas do país e do mundo, com vistas à reprodução e à concentração geracional de riqueza desse grupo sociorracial.

Ao mesmo tempo, durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, foi retomada a iniciativa que objetivou implementar, em larga escala, a militarização das escolas públicas no Brasil, incentivando ampla participação de militares na gestão didático-pedagógica e administrativa dessas escolas. Por meio dessa iniciativa, fundaram o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), buscando transformar pelo menos 216 escolas civis em “cívico-militares”, sustentando-se na crença de que ilibados militares ajudariam civis a realizarem sua vocação, promovendo “escolas de excelência” por meio do incentivo aos valores morais e à



garantia de disciplina. Após denúncias amplamente difundidas nos meios de comunicação, soube-se que havia militares da reserva que obtinham salário extra de até 9 mil reais. Em 2023, o governo federal finalmente decidiu encerrar o programa, após o consumo ao longo de um ano de mais de 64 milhões de reais do setor da educação.

O que se desprende dessa sucessão de acontecimentos é que modelos pedagógicos que buscam se aliar às perspectivas educacionais de base progressista não são raros de serem encontrados nos projetos das escolas dedicadas à formação das elites, desde que à serviço do florescimento intelectual e cultural exclusivo da branquitude. Para muitos destes, não há constrangimento em anunciar que Freire, por exemplo, integra suas fileiras epistêmicas, a despeito dessa evidente contradição. A estes alunos, é permitido acessar uma educação imbuída do estímulo à autonomia do pensamento, à dialogicidade e à amorosidade. Aos pobres e negros, restariam apenas a disciplina e o bancarismo em seu estado bruto e vil, sem tempo ou lugar para afeto e boniteza. Da educação colonial à educação moderna, espera-se dos subalternos apenas o aprendizado da obediência servil e a naturalização das posições desiguais que historicamente ocupam na pirâmide societária, por meio da contínua vigilância dessas linhas abissais que dividem, em um *apartheid* social ¹⁷, os espaços bem delimitados em que podem habitar ou transitar humanos e aqueles que não podem.

Fenômeno semelhante ocorre em uma parcela importante da produção acadêmica no campo da Educação Popular. Em razão das bases políticas e epistemológicas que subsidiam as análises críticas do campo, sustentadas no materialismo histórico-dialético, tais produções frequentemente escamoteiam o fato de que o racismo é uma dimensão que estrutura as relações sociais e institucionais. Considerado como mero epifenômeno da dominação de classe, o racismo torna-se apenas um componente que integra a superestrutura. Para dizer de outra maneira, nesse modelo analítico, o racismo aparece como mera manifestação ideológica que se distinguiria de dinâmicas mais profundas situadas na infraestrutura, modo de produção econômica responsável em condicionar o funcionamento de toda a sociedade. Para o marxismo, através da pressão ideológica e de mecanismos de sociais de coerção (aí incluído o racismo e outras formas de discriminação pautadas em identidades, por exemplo), a burguesia mantém inquestionáveis as relações econômicas pautadas, em sua base material, na exploração de classe.



Ocorre que o racismo não é epifenômeno das determinações de classe, mas ao lado deste, é estruturante das relações sociais, políticas e econômicas no Ocidente¹⁸. Isso se dá justamente por conta da indissociabilidade entre raça e classe na invenção do colonialismo como tecnologia fundada pelo branco europeu. Com o alvorecer da modernidade e do projeto expansionista, as representações sobre superioridade/inferioridade como aspectos definidores de raça assumiram centralidade para a diferenciação dos lugares e posições sociais ocupados por brancos e negros, estabelecendo parâmetros globais para a divisão do trabalho segundo critérios raciais. Assim, nasceu assim a divisão racial do trabalho, expressão das relações coloniais de dominação que dividiram europeus e não-europeus desde então, base da matriz colonial de poder^{19,20}.

Consideramos que escamotear a questão racial a favor da noção de classe não reflete apenas uma longa e polêmica discussão epistemológica sobre a natureza do real e tampouco seria resultado do clamor utópico por uma sociedade igualitária, como querem os racistas com a expressão “eu não vejo cor”, demonstrando daltonismo racial²¹. A negação da centralidade da questão racial é o resultado da busca incessante em evitar discutir as dimensões do privilégio branco, seja de ordem material, seja o privilégio da brancura e o legado histórico da escravidão para os brancos, protegendo os interesses em jogo¹⁶.

Por meio desse exercício global de poder, populações inteiras passaram a ser distribuídas segundo lugares e papéis pré-determinados ao longo dos séculos subsequentes¹⁹. Por essa razão, desde os estudos subalternos, seria improvável que seja empreendida uma discussão robusta sobre o capital e o controle das forças produtivas sem que se leve em conta o colonialismo e a sua forma contemporânea de sobrevivência, a colonialidade.

Muito além das relações de poder político e econômico exercidas entre metrópole e colônia, típicas do modelo baseado em escravismo negro-africano e no *plantation*, sistema de produção agrícola de economia dependente pautada na monocultura, no latifúndio e na mercantilização do corpo negro, a colonialidade sobrevive e se diversifica. Todavia, além da colonialidade, também sobrevive o neocolonialismo na relação entre as nações imperialistas e o resto do mundo, rapinado pelo sistema financeiro moderno^{11, 19, 20, 22}.



A colonialidade sobrevive através da multiplicação exponencial de hierarquias sustentadas no racismo, como a hierarquia religiosa (com a hegemonia das religiões cristãs sobre as espiritualidades não-cristãs), a estética (definindo o que é arte e separando-a do que é artesanato) e a epistêmica ²⁰ (conferindo legitimidade exclusivamente aos saberes situados no Norte Global, em oposição aos saberes contra-hegemônicos).

Como nos ensina Sueli Carneiro ¹⁰, o racismo, assim como as relações de gênero (posto que as hierarquias estão todas interconectadas em nós histórico-estruturais ²⁰), são eixos articuladores e determinam as posições na estruturação piramidal do poder em sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como ocorre com o Brasil, e não apenas classe.

No que tange à questão racial na Educação Popular, desde “Pedagogia do Oprimido” é possível vislumbrar na obra de Paulo Freire ⁴ paralelos importantes com os estudos situados no campo das relações raciais e os processos de subjetivação. Freire ⁴ já demonstrava preocupação com a recuperação da humanidade dos grupos subalternizados como parte da luta política dos próprios oprimidos, inspirado pela leitura da obra de Frantz Fanon ⁵, “Os condenados da terra”. Além da produção intelectual de Fanon e das evidentes contribuições do marxismo gramsciano, é possível identificar na produção intelectual de Freire contribuições de correntes filosóficas distintas, como o existencialismo, o humanismo e a teologia da libertação, como algumas das bases filosóficas que informam sua teoria “praxista” do conhecimento, denotando a natureza anfíbia e multifacetada de sua intelectualidade.

Desde a primavera de 1968, quando lançou seu famoso livro no Chile durante o exílio, o educador Paulo Freire igualmente denunciou que o oprimido, em alguma medida, hospeda dentro de si o opressor, cabendo como parte de sua tarefa político-subjetiva-pedagógica empreender esse reconhecimento para efetuar sua libertação da estrutura opressora do eurocentrismo: mesmo projeto de descolonização do poder, do saber e do ser como forma de libertação da matriz colonial moderna anunciada pelos estudos subalternos. A partir da denúncia às formas de desumanização dos oprimidos e à reivindicação da humanização como processo inacabado, vocação ontológica e tarefa a se empreender, Freire desponta como um precursor da pedagogia e da epistemologia decolonial ^{23, 24}.



Uma análise desse fenômeno discutido por Freire a respeito da internalização do opressor pelo oprimido, ainda que realizado a partir de outras premissas, pode ser encontrada em Frantz Fanon ²⁵, na obra que seria sua tese de doutorado em Psiquiatria, tanto quanto na produção de Neusa Santos Souza ²⁶, no livro que derivou de sua dissertação de mestrado nesta mesma área. Nas duas obras, podemos acompanhar detalhada análise acerca do processo de projeção e introjeção das consequências advindas da recusa imposta aos negros em participar de um mundo de hegemonia branca.

A partir dos estudos de Neusa Souza e Fanon, nem mesmo as relações afetivo-sexuais estariam a salvo das artimanhas do racismo: o branco, que busca o corpo negro à procura da lascívia que projeta sobre este, como forma inconsciente de se eximir da culpa colonial, preservando para si uma auto-imagem irreal de castidade; e o negro, que vê seu corpo impelido pelo desejo de se embranquecer, como forma última e neurotizante de “tornar-se gente” ^{25, 26}, abrindo caminho para a saída fictícia de sua condição de Não-Ser ^{25, 10}.

No prefácio da obra de Fanon e inspirado por este, o filósofo Lewis Ricardo-Gordon sintetiza bem a questão, quando refletiu sobre o paradoxo colocado aos negros diante do mundo: ansiar e se lançar diante da busca pela liberdade em um mundo de outros que não nos reconhecem. Para Lewis Gordon, o negro não é outridade, mas aquele que a todo o instante luta sem jamais alcançar êxito pela possibilidade de justamente se tornar esse Outro, isto é, pelo desejo incessante de se inserir na relação dialética Eu-Outro. Impedidos a partir de sua diferença de se engajar numa relação como um igual, a consequência é que tudo se torna permitido de ser exercido contra os negros ²⁵.

No âmbito da Educação Popular em Saúde é inegável a relação deste campo com pressupostos importantes do pensamento decolonial, como a afirmação de que os grupos subalternos não são destituídos de saber e de que não necessitam ser educados para “ter saúde”, como apontou Victor Vincent Valla em seu célebre artigo. Com Educação Popular em Saúde, nos referimos ao conjunto das experiências situadas a partir da década de 1970 no Brasil, desenvolvidas a partir da aproximação de profissionais da área da saúde em serviços comunitários com a Educação Popular e com a luta dos movimentos sociais pela redemocratização e pela conquista do direito à saúde ²⁷.



Rememorando as contribuições de Valla, facilmente percebemos que, ainda hoje, muitos profissionais de saúde mantêm expectativas de passividade dirigidas aos usuários dos serviços diante de sua ação salvacionista, e acreditam verdadeiramente que os saberes populares apenas mimetizam o saber técnico ²⁷.

Igualmente, os saberes populares advindos de racionalidades epistemologicamente distintas são tratados por parcela de profissionais de saúde engajados em ações educativas como um bloco homogêneo e monolítico, disperso e desprovido de rigor científico, quando na verdade são epistemologias complexas e múltiplas (no plural), baseadas na oralidade dos mais velhos e de ancestrais africanos e afro-pindorâmicos. Presentes na reza, na dança, no ponto e na contação de histórias pelos griôs, essas epistemologias são imbuídas do rigor da experiência empírica acumulada e ensinada na relação com a vida comunitária.

De acordo com Valla ²⁷, também é comum que profissionais acreditem que as pessoas são passivas ou acomodadas diante da brutal realidade que experienciam em contextos vulneráveis, quando essa mesma população pode, na verdade, estar empreendendo uma avaliação rigorosa e realista das barreiras diversas que dificultam ou inviabilizam a melhoria da vida coletiva.

Até aqui, nos arriscamos a tecer aproximações entre algumas contribuições de Freire, Fanon e Neusa para pensar a educação e sua relação com os saberes populares, bem como a colonialidade e sua transgressão, então por que nos escusamos a aproximar Freire e Exu?

Para Luiz Rufino ²⁸, pensar a educação a partir da decolonialidade é aproximar Paulo Freire e Exu, compreendendo Exu como saber que reivindica a vida e que nos lança à artimanha da insubmissão diante do projeto colonial. Esse mundo contrariado por Exu estabelece outras maneiras de experimentar e praticar o mundo, a partir de outra cosmogonia e um outro senso ético e estético. De outro lado, Exu brinca de inventar espaços onde possam existir experiências diversas de ser e de saber, a partir de uma perspectiva transgressora diante de paradigmas de dominação. Por último, denuncia a natureza dissimulada do projeto colonial, que intencionalmente confunde educação com escolarização/catequese, minando a potência da primeira a partir do caráter monológico e moderno/colonial dessas últimas.



A encruzilhada é o espaço e o tempo onde podem ser praticados os “inéditos viáveis”, justamente porque ao fazer do erro acerto e do acerto erro, Exu nos ensina que não há mundo acabado. Nessa perspectiva, é na encruzilhada do mundo que firmamos o ponto da nossa inconclusão e da nossa vocação ontológica em “ser mais”, restabelecendo a aposta na educação como prática de liberdade ²⁸.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este ensaio, buscamos esboçar caminhos para rediscutir o campo da Educação em Saúde, a partir da crítica de suas contradições e de seu compromisso histórico com as elites brasileiras. Partimos do suposto de que se não as apontamos e enumeramos, não há viabilidade para sua superação. Insistimos que a reorientação desse campo de conhecimentos e de práticas exige de seus agentes superar os limites impostos por análises pautadas exclusivamente em classe, considerando a inescapável centralidade da questão racial em uma sociedade multirracial, pluricultural e de hegemonia branca. Igualmente, saudamos Exu como princípio educativo que opera nas esquinas do mundo, como forma de reivindicar a dignidade existencial dos viventes e restabelecer a aposta freireana por uma educação transgressora diante do carregamento colonial ²⁸.

A cena com que abrimos este ensaio retorna à minha consciência, revelando o quanto é urgente uma outra pedagogia que não proponha com cinismo uma educação como catequese. Entre desejos por pistolas, estudantes chocados, olhares desesperançados e discursos sobre adolescentes perversos, permanece viva a nossa necessidade por uma educação como encruzilhada, que liberte as crianças da arapuca que armaram entre a escolarização bancária e o destino do cárcere ou extermínio.

Da educação escolar à formação em saúde, faz-se necessária a invenção de caminhos que, contrários à lógica colonial, desobedeçam a racionalidade problema-solução. Entendemos que são múltiplas as trilhas que se colocam ao ensinante que se posiciona ao meio dessa encruzilhada, abrindo caminho para que outras cenas sejam possíveis.



Um primeiro caminho para a invenção de novas cenas é a “ex-posição”, que se efetua quando o nosso corpo é mobilizado, colocado disponível às afetações postas pelo inusitado do mundo, pelas cenas arriscadas e imprevisas que escapam aos nossos “desejos de colonialidade”, esse ímpeto advindo de um gozo colonial introjetado que nos faz querer reproduzir dominação e controle sobre os corpos de nossos semelhantes. Desejos de colonialidade ocorrem, por exemplo, quando professores oprimidos pela gestão oprimem alunos com educação bancária ou com a violência simbólica do olhar de deboche. Com “ex-posição” em cenários imprevisos estamos nos referindo ao risco de se dispor ao encontro com aqueles que são recusados à relação Eu-Outro, de brigar pela entrada no mercado das trocas simbólicas e sociais daqueles relegados à condição de Não-Ser, abrindo-se com presença insistente para a relação dialógica.

Se somos seres de experiência, a reafirmação de nossa condição no mundo nos demanda rejeitar todas as formas de produção de escassez, de negação de futuros ou de redução de nossas sensibilidades.

Cabe lembrar que a “ex-posição” é muito diferente do projeto messiânico e salvacionista branco de conferir “voz ao oprimido” que, do ponto de vista histórico, resultou apenas em aculturação, silenciamento e etnocídio. É se fazer de ponte para dar passagem e lugar, é ouvir o que já estava sendo dito sem ser escutado. Exige subverter a posição de quem está na platéia ouvindo e de quem está na mesa de conferências falando sobre nossos regimes de opressão ³.

Somente com “ex-posição” pode haver educação, se entendermos educação como uma forma especial de sairmos diferentes de quando nós chegamos. Essa é uma condição necessária para a produção de deslocamentos, lançando-nos para outras maneiras de ensinar e aprender a fazer Educação, Saúde ou Educação em Saúde.

Um segundo caminho para a invenção de novos cenários envolve a compreensão da educação como desaprendizagem, distinta da relação entre colonialidade e esquecimento. Nego Bispo ²⁹ já nos alertou que a primeira coisa que se faz quando se pretende adestrar um animal é mudar o seu nome. Nós, que o colonialismo buscou animalizar com o racismo, tivemos nossos sobrenomes extirpados e substituídos por Santos, de Jesus ou dos Anjos pela Igreja Católica, responsável pelos registros de nascimento. De igual maneira, a imposição de



uma denominação generalizada, como a invenção de classificações sociais como negro ou “índio” pelo branco-europeu, buscou quebrantar e subjugar os espíritos de povos africanos e pindorâmicos por meio da substituição do múltiplo pelo uno.

Assim se procedeu a redução colonial: iorubás, tapas, jeje, malês, etc., distintos em cultura, crença e organização política, foram todos reduzidos à categoria “negro” na diáspora africana. Semelhante fenômeno ocorreu com as diversas etnias indígenas com a invenção do Novo Mundo, como forma de legitimar a distribuição desigual dos indivíduos segundo raça nesta nova estrutura societária ¹⁹.

Por isso, urge interrogar as identidades e desaprender os saberes que se arrogam superiores ou que se pretendem universais. A essa tática chamamos de desaprender o cânone ²⁸, abrindo brechas para o reencontro inventivo com o múltiplo que esquecemos através do contato traumático do colonialismo.

Desaprender o cânone envolve muito além da simples revisão das ementas e das bibliografias básica e complementar dos componentes curriculares nos cursos de graduação em saúde, enegrecendo o currículo e o conteúdo programático apresentado nos itinerários formativos a partir da produção intelectualidade negra e sul-americana, passo necessário, mas por si só insuficiente se deslocado de outras transformações pedagógicas mais profundas. No caso da reorientação da formação em saúde, essa desaprendizagem demanda de seus atores sociais a discussão ampla, contínua e transversal sobre a persistência do legado da escravidão para as pessoas brancas, não apenas em sala de aula ou no campo de práticas, mas também nos espaços embranquecidos de gestão e deliberação institucional das instituições de ensino superior. Portanto, desaprender o cânone no processo formativo em saúde envolve sustentar a produção do desconforto racial ²¹ que ocorre quando falamos abertamente sobre herança e privilégio entre pessoas brancas.

Mas a sociedade é contraditória e a Universidade é uma de suas instituições. Portanto, ela mesma expressa projetos conflitantes e divisões próprias à sociedade ³⁰. Sabemos que a reorientação da formação em saúde demanda concomitante mudança nas maneiras pelas quais a Universidade se relaciona consigo própria, com sua comunidade e com seu entorno. É particularmente difícil esperar que grandes transformações ocorram em um espaço de hegemonia branca, tanto do ponto de vista dos corpos *ensinantes* quanto de suas epistemes.



É inegável que docentes brancos na área da saúde vêm crescentemente se engajando nos estudos subalternos e pautando em sala com futuros profissionais temas ligados ao racismo e os efeitos da colonialidade. Ademais, é ainda preciso reconhecer, a partir das categorias propostas por Lourenço Cardoso, a existência da branquitude crítica, isto é, daqueles que não comungam do ideário de sua pretensa superioridade racial e desaprovam quando podem o racismo nos espaços públicos. De certo que com esse conceito Lourenço Cardoso quer apontar que há muitos daqueles que desaprovam o racismo publicamente, mas que nem sempre aquilo que é desaprovado publicamente é ratificado no espaço privado ou na esfera cotidiana das microrrelações ^{31, 32}.

Evidentemente, a discussão não se encerra aqui. Há ainda perspectivas ainda mais provocadoras, como a proposta por Bryant Keith Alexander ³³. Para o professor, os “Estudos Brancos” (como ele se refere a esses estudos) servem como um projeto de sustentação à branquitude em um momento histórico de crescente crítica à própria branquitude. Os brancos que estudam sobre o tema permanecem sociologicamente brancos, mesmo quando recusam ideologicamente sua própria branquitude “com a melhor de suas intenções”. Isso coloca os “Estudos Brancos” perante um paradoxo de difícil solução: entre propor descentralizar a branquitude nos estudos sobre raça, ao mesmo tempo em que (re)centraliza a branquitude como objeto de estudo e de crítica. Seriam afinal os “novos abolicionistas” dos “Estudos Brancos” capazes de renunciar à branquitude por meio do engajamento no estudo teórico sobre privilégio? Seria possível o desinvestimento de sua performance e a renúncia à própria realidade sociorracial, realidade essa que os trouxeram precisamente a este lugar no tempo?

Quanto a nós, corpos *ensinantes* negros, nos resta fazer de nossa práxis educativa uma aposta política e um investimento ético em um mundo por vir, mas que deve ser feito agora. Já estamos fazendo há muito tempo, e aliás, há muitas mãos dispostas e vários caminhos possíveis diante dessa “encruza” pedagógica. Como disse Jota Mombaça, “não há salvação. Isso aqui é uma barricada!” ³⁴.

REFERÊNCIAS

1. Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula.



2. Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva.
3. Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar.
4. Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
5. Fanon, F. (2022). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Zahar.
6. Tonet, I. (2016). *Educação contra o capital*. São Paulo: Veredas.
7. Rufino, L. (2019). Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, 9(4), 262-289. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>
8. Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, (19), 20–8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
9. Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud. av.*, 15(42), 259–68. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>
10. Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
11. Kilomba, G (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
12. Silva, C. M. C., Meneghim, M. C., Pereira, A. C., & Mialhe, F. L. (2010). Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. *Ciênc. saúde coletiva*, 15(5), 2539–50. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000500028>
13. Paiva, W. A. (2015). O legado dos jesuítas na educação brasileira. *Educ. rev.*, 31(4), 201–22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698136933>
14. Vasconcelos, E. M. (2001). Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira. In: Vasconcelos, E. M.(org). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde*. São Paulo: Hucitec.
15. Silva, G., & Amorim, S. S. (2017). Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). *Interações*, 18(4), 185–96. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>
16. Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, I., & Bento, M. A. S. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-58.
17. Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. CEBRAP*, (79), 71–94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
18. Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.



19. Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
20. Mignolo, W. D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Rev. bras. Ci. Soc.*, 32(94), 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
21. DiAngelo, R. (2018). Fragilidade branca. *Eco-Pós*, 21(3), 35-57. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v21i3.22528>
22. Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (2018). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica.
23. Penna, C. (2014). Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Repam*, 8(2), 164-80. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>
24. Loureiro, C. W., & Moretti, C. Z. (2021). Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. *Práxis Educativa*, 16, 1-19. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16634.059>
25. Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba.
26. Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
27. Valla, V. V. (1996). A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educ & Realidade*, 21(2), 35-48.
28. Rufino, L. (2021). *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula.
29. Santos, A. B. (2015). *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCTI/UnB.
30. Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. bras. de educação*, 5(15), 5-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
31. Cardoso, L. (2014). A branquitude acrílica revisitada e a branquitude. *Revista da ABPN*, 6(13), 88-106. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/152>
32. Cardoso, L. (2010). Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev. Lat. de Ciências Sociais*, 8(1), 607-630. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso
33. Alexander, B. K. (2021). Pele negra/máscaras brancas: a sustentabilidade performativa da branquitude (com desculpas a Frantz Fanon). *Sex, Salud Soc.*, (37), 1-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21303.a>
34. Mombaça, J. (2021). *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó.