

EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PROMOÇÃO DA SAÚDE NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SOCIAL: CÍRCULO DE CULTURA E REDAÇÃO ANCORADA

Ana Lúcia Castilho da Mota¹;

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<https://lattes.cnpq.br/7137350818600568>

Bruna Gabriela Marques²;

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<http://lattes.cnpq.br/3792359187685445>

Guilherme Ferreira Pereira³;

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<http://lattes.cnpq.br/8038441230649864>

Lucas Eduardo dos Reis⁴;

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<http://lattes.cnpq.br/6036481914784274>

Renata Ferraz de Toledo⁵;

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<http://lattes.cnpq.br/9353356185041966>

Rodrigo Jorge Salles⁶;

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<http://lattes.cnpq.br/8935665554406291>

Simone Abramoff dos Santos⁷;

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<https://lattes.cnpq.br/9372999660053495>

Vanessa Marques Ferreira⁸.

Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP.

<https://lattes.cnpq.br/0664853221235322>

RESUMO: Este capítulo apresenta experiência formativa desenvolvida em disciplina de pós-graduação, utilizando Círculos de Cultura e a Redação Acorada como percursos metodológicos. A proposta buscou favorecer a construção coletiva de saberes, desenvolvimento da autonomia e reflexão crítica sobre Promoção da Saúde e Educação Popular, a partir de referenciais freirianos. O relato descreve o processo formativo, destacando elementos como insegurança inicial, ampliação da compreensão de autonomia e fortalecimento do senso de coletividade. Por fim, o texto discute o desenvolvimento dessas metodologias dialógicas no *Stricto sensu*, evidencia potencialidades e limites que se articulam às bases epistemológicas da Educação Popular e à dialogicidade freiriana. Embora as estratégias sejam reconhecidas por sua capacidade de favorecer processos participativos e emancipatórios, sua implementação em ambientes acadêmicos tradicionalmente hierarquizados expõe tensões entre paradigmas formativos, modos de produção de conhecimento e expectativas institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Educação em Saúde. Educação Popular em Saúde.

FORMATIVE EXPERIENCE IN HEALTH PROMOTION FROM A CRITICAL-SOCIAL PERSPECTIVE: CIRCLE OF CULTURE AND ANCHORED WRITING

ABSTRACT: This chapter presents formative experience developed in a postgraduate course, using Culture Circles and the Anchored Writing as methodological approaches. The proposal sought to foster collective construction of knowledge, development of autonomy, and critical reflection on Health Promotion and Popular Education, based on Freirean frameworks. The account describes the formative process, highlighting elements such as initial insecurity, broadening the understanding of autonomy, and strengthening the sense of collectivity. Finally, the text discusses the development of these dialogical methodologies in *Stricto sensu*, revealing potentialities and limitations that are articulated with the epistemological bases of Popular Education and Freirean dialogicity. Although the strategies are recognized for their capacity to foster participatory and emancipatory processes, their implementation in traditionally hierarchical academic environments exposes tensions between formative paradigms, modes of knowledge production, and institutional expectations.

KEY-WORDS: Autonomy. Health Education. Popular Health Education.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo narra experiência de um grupo de pós-graduandas(os), com 2 docentes, no percurso do Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire, os Círculos de Cultura, e no desenvolvimento de um texto coletivo pela técnica da Redação Acorada, como proposta metodológica e avaliativa de uma disciplina intitulada “Educação para Autonomia na perspectiva da Promoção da Saúde”, ofertada à 2 programas de pós-graduação *Stricto*

sensu - em Educação Física (PGEF); e em Ciências do Envelhecimento (PGCE), e que tem como objetivos estimular a compreensão do Movimento da Promoção da Saúde, sua relação com o conceito de autonomia e empoderamento, bem como dos processos educativos necessários à produção compartilhada de conhecimentos.

Considerando aportes teóricos da educação popular (Freire, 1992; 2019; 2020), da educação em saúde crítica (Brasil 2013; 2014) e da Promoção da Saúde (Buss *et al.* 2020) e, ainda, na perspectiva de problematizar as temáticas junto aos participantes, optou-se pela adoção de um sistema metodológico e avaliativo aberto e coletivo, capaz de favorecer a coprodução de conhecimentos, ou seja, COM as(os) pós-graduandas(os), por meio de Círculos de Cultura e da Redação Acorada, produzida ao final do processo.

Os Círculos de Cultura (CC) têm origem no Projeto de Alfabetização de Adultos proposto e desenvolvido por Paulo Freire, na década de 1960, por meio do qual almejava-se a alfabetização em associação à democratização e ao fortalecimento da Cultura, e o desenvolvimento de consciência crítica. Os círculos, ao permitirem a livre expressão das(os) participantes, criam espaços de diálogo, reflexão e de compromisso mútuo, elementos fundamentais para a coprodução de saberes e para a educação como prática de liberdade (Freire, 2019; 2020; Cavalcante, 2016).

Assim, em processos educativos e de investigação os CC vêm sendo desenvolvidos pelo percurso de etapas que envolvem: investigação temática, ou seja, o reconhecimento do universo vocabular, temas geradores representativos do interesse do grupo; codificação e decodificação, a fim de problematizar e analisar criticamente os temas; e desvelamento crítico, a partir dos contextos socioculturais que recriam valores e saberes voltados à *práxis* (Cavalcante, 2016).

Reconhecemos ainda princípios comuns aos CC, à Educação para a autonomia e à Promoção da Saúde, como o respeito aos saberes populares, estímulo à criticidade, à apreensão da realidade, à tomada de decisões consciente e conjunta e à crença na capacidade e na possibilidade de mudanças (Freire, 1996; 2019; 2020; Buss *et al.*, 2020).

Assim, o **objetivo** deste capítulo é apresentar e discutir experiência do Círculo de Cultura e da técnica da Redação Acorada, como propostas metodológicas e avaliativas de uma disciplina de pós-graduação, suas potencialidades, limites e desafios.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência construído a partir da técnica da redação ancorada. Reconhecemos o relato de experiência como expressão escrita de determinada vivência, que valoriza o processo socioeducativo e cultural advindo dessa experiência e suas contribuições à produção de conhecimentos, especialmente de natureza qualitativa, crítica e reflexiva, no âmbito acadêmico-científico, em contextos de ensino, pesquisa ou extensão (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Da mesma maneira, reconhecemos na técnica

da redação ancorada a possibilidade de elaborar coletivamente um texto, favorecendo a participação das(os) envolvidas(os) e narrar a experiência vivida, a partir de suas opiniões, percepções e aprendizagens coletivas (Morin, 2004).

A redação ancorada é indicada para ser desenvolvida com até 15 pessoas e em 6 etapas: 1) Contextualização sobre o tema, por exemplo, por meio da leitura de algum texto indicado; 2) Esclarecimentos sobre a técnica; 3) Proposição ou validação de questões orientadoras da redação ancorada; 4) Definição de papéis: âncora – mediação do debate que dará origem à escrita; secretária(o) – registra as falas; testemunha – registra expressões não-verbais; 5) Ciclos da redação constituídos de 3 fases: exploração – debate mediado pela âncora; reflexão – reunião das(os) participantes para escrita do texto; avaliação – validação. (recomenda-se realizar mais de um ciclo); 6) Apresentação e validação final (Morin, 2004; Gatto Junior *et al.*, 2017).

Para o desenvolvimento da redação ancorada foram utilizados os 3 últimos encontros da disciplina, com 3 hs. de duração cada. Para a etapa 1 foram indicadas duas leituras prévias: uma sobre CC (Dantas; Linhares, 2014); e outra sobre a Redação Ancorada e sua proximidade com o referencial de Paulo Freire (Gatto Junior *et al.*, 2017). Após esclarecimentos, 2 perguntas, previamente elaboradas pelas docentes, foram validadas pelo grupo: i) *É possível produzir conhecimentos/saberes em processo de educação para a autonomia, na perspectiva da promoção da saúde, por meio de Círculos de Cultura? Se sim, de que forma? Se não, por que?* ii) *Temas geradores foram levantados, problematizados e desvelados criticamente? Se sim, de que forma? Se não, por que?*

As duas docentes atuaram como âncoras e, para as funções de secretário e testemunha, houve alternância entre as(os) participantes, em dois ciclos realizados. No primeiro e no segundo encontro foram realizados ciclos de redação completos, e no terceiro a junção das produções e ajustes finais no texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Círculos de Cultura

O percurso das etapas do Itinerário de Paulo Freire, os CC, no decorrer de 11 encontros no 2º semestre de 2025, contou com a participação de 7 pós-graduandas(os): 4 doutorandas e 1 mestrando do PGEF, e 2 mestrandas do PGCE, além das 2 docentes. Quanto à formação do grupo eram educação física, fisioterapia, psicologia, ciências sociais e ciências biológicas.

A pergunta que orientou a investigação temática foi: *Quais os principais desafios da educação para autonomia e da promoção da saúde a serem problematizados?* Esta foi respondida, inicialmente, individualmente, em cartões disponibilizados pelas docentes. Em seguida, estes foram colocados sobre uma mesa para visualização de todas(os) e agrupamento, de forma colaborativa, nos temas geradores a serem problematizados. Essa

etapa do CC foi realizada 2 vezes, pois, de forma consensual, o grupo considerou que a primeira havia deixado muitas dúvidas, conforme será comentado na Redação Acorada. Assim, os temas geradores definidos, ao final, foram: O papel da promoção da saúde e da educação para autonomia na redução de desigualdades; e Construção da práxis na promoção da saúde, ao longo da vida.

Com base nestes temas, a fim de problematizá-los no processo de codificação e decodificação ao longo dos encontros da disciplina, foram selecionadas algumas leituras ao grupo (Candeias, 1997; Martins, 2002; Haeser; Büchele; Brzozowski, 2012; Melo et al., 2016; Meyer et al., 20; 06; Oliveira; Pezzato; Mendes, 2022; Brasil, 2024; Oliveira et. al., 2017).

A Redação Acorada

Para a produção da Redação Acorada foram realizados 2 ciclos de “exploração-reflexão-avaliação”. O primeiro, a partir da seguinte pergunta: É possível produzir conhecimentos em processo de educação para autonomia, na perspectiva da promoção da saúde, por meio do círculo de cultura? *“Não. Estou perdidinha. Foi possível, mas, não sei, conseguimos produzir várias dúvidas, mas, não foram respondidas”*. Foi essa a resposta de uma das participantes do nosso grupo, a qual, em seguida, foi discordada por um participante: *“entendo que foi produzido sim, conhecimentos e reflexões”*. Uma das âncoras, então, questiona a participante: *“Não teve dúvidas ou teve? Foram respondidas?”*

Estas falas iniciais mobilizaram outras no grupo: *“Houve várias dúvidas e as leituras foram contribuindo para esclarecê-las, assim como a produção dos diários de aula”*. Os diários de aula foram textos produzidos por nós, também como proposta avaliativa da disciplina, a fim de sintetizar reflexões e aprendizados, a partir das leituras prévias e de nossa participação em cada encontro do CC.

“As vivências produziram conhecimento, refazer a investigação temática do CC também produziu conhecimento em processo de educação para autonomia”, referindo-se aqui, conforme já mencionado, a necessidade de refazer o levantamento e agrupamento de temas geradores. *“A dinâmica do CC foi evoluindo e as leituras também. Não me sinto mais sem bússola. Talvez tenha faltado mais tempo para responder às dúvidas, mas, de onde começou e para onde foi, funcionou sim”*, comentou um participante.

Sobre o conceito de autonomia, por exemplo, reconhecemos que achávamos já ter completo conhecimento, cada um na sua área, mas, por meio das discussões, percebemos como é amplo este conceito. *“A ideia aqui é produzir conhecimento pelo processo e não chegar numa resposta”* e, ainda, *“vivenciar o processo, inicialmente entender e depois perceber a construção, vivenciando dessa forma”*. Assim, a compreensão de autonomia e de outros temas problematizados no decorrer do CC se ampliou pelo processo de aprendizagem social. *“Terminamos com perguntas e não respostas, e isso é o conhecimento*

desse processo de ensino e aprendizagem”, comentou um participante.

Apesar desta compreensão sobre a importância do processo e de seus desafios, para parte do grupo, o fato da disciplina não apresentar uma estrutura metodológica tradicional, ou seja, previamente definida, gerou certo desconforto e insegurança. Isso pode ser exemplificado com a primeira atividade proposta na disciplina, que foi a construção de um painel integrado (Toledo; Pelicioni; Zombini, 2014) para reconhecimento de conhecimentos prévios e coletivos sobre promoção da saúde, educação em saúde, autonomia, ambientes favoráveis à saúde e empoderamento. No entanto, percebemos que havia uma interpretação de parte do grupo de que a produção de conhecimentos não poderia ocorrer a partir da influência “do outro”, ou seja, de respostas anteriores, conforme propõe a estratégia, surpreendendo alguns participantes.

Se por um lado, esclarecimentos prévios poderiam ter evitado essa surpresa, ela também demonstra o quanto formas tradicionais de produção de conhecimento, em uma única direção, estão fortemente presentes e representadas, conforme Deleuze e Guattari (1995), pelo “paradigma arborescente” - com raízes profundas e firmes (premissas verdadeiras) e um caule sólido, único, ligando galhos e folhas (diferentes aspectos da realidade). Entretanto, a estratégia do painel integrado propõe múltiplas conexões para coproduzir conhecimentos, representado pelo “paradigma rizomático” - com raízes, caules e folhas em intrínsecas relações.

“Essa insegurança, é nossa, entramos desse jeito, trazemos isso de casa e estamos saindo diferentes com o apoio das professoras”. Como se vê, discussões em torno deste sentimento de insegurança e de dúvidas sobre o processo tomou grande parte deste primeiro ciclo de produção da redação ancorada.

Reconhecemos ter havido certo estranhamento por parte do grupo quanto à liberdade de construção desses saberes, como na investigação temática. Agimos com dificuldade de nos ouvir enquanto grupo, talvez por medo de errar, numa suposta expectativa de avaliação por parte das professoras. *“Vivenciar este processo no contexto de uma disciplina traz, de certa forma, essa preocupação. Se fosse em outro contexto seria, provavelmente, diferente, mais tranquilo. Na disciplina, na universidade... traz essa conotação”*, disse uma participante.

Essa dificuldade explicitada, entretanto, foi acolhida pelas professoras, procurando esclarecer que aquela liberdade era parte do processo de construção coletiva do conhecimento. Embora a autonomia tenha proporcionado certa insegurança, trabalhamos isso nos encontros seguintes - a autonomia em processos coletivos, como construção e conquista, como prática de liberdade. A imparcialidade e a afetividade no acolhimento das professoras facilitadoras do círculo de cultura foram importantes para que pudessemos falar sobre a vivência.

“Não seria possível entender no começo, esse tempo era necessário. Meu conhecimento não era nesse nível, foi vivenciando que foi possível”, relatou uma participante.

“Só conseguiram entender a dinâmica porque a vivenciaram”, lembrou uma das âncoras. Nessa mesma direção, comentou outra participante que “a vivência, sem dúvida, a postura que vocês (professoras) ficaram frente à turma ajudou muito a entendermos que era isso que estava acontecendo mesmo. Tranquilidade, sincronia quando tudo parecia estar caótico”, lembrando, inclusive, que uma das leituras propostas, que relatava experiência de promoção e educação em saúde por meio de círculos de cultura, havia contribuído bastante para esclarecer as dúvidas deste processo de construção de conhecimentos, dizendo “aquilo que ainda estava vago, esclareceu”.

Foi também interessante perceber o quanto a palavra “erro”, e a preocupação com “ele”, esteve presente nas narrativas deste primeiro ciclo de exploração, assim como, o quanto aquele ambiente de diálogo, propiciado pelo CC, foi se tornando acolhedor, reduzindo este “medo de errar” e “de estarmos sendo avaliadas(os)”. Uma das participantes mencionou, inclusive, que de onde ela vinha, referindo-se ao campo de pesquisas quantitativas, essa preocupação com o erro é algo constante, mas que ali, naquele contexto qualitativo e participativo, sentiu-se acolhida neste sentido. Então, um participante complementa dizendo que *“o ambiente (quantitativo) cobra como se a gente tivesse que estar o tempo todo no topo, então, a gente já entra se cobrando, mas aí, vem um processo como este, que nos deixa errar”.*

Ao refletirmos sobre a natureza dessas diferentes abordagens de pesquisa, quantitativas e qualitativas, e do processo de aprendizagem a elas vinculado, outro colega disse: *“Há duas maneiras de fortalecer o que a gente aprende: pela defesa de conhecimentos e olhares iguais aos meus, internos; e também pelo externo, olhar de quem é diferente de mim. A pesquisa que iremos construir se fortalece com o olhar de dentro do conhecimento do que é pesquisado, mas, também de fora, quando os argumentos do outro vão mostrar as fragilidades e fortalezas do que eu estou construindo. Se completam”.*

Também foi lembrada a dificuldade que, em geral, as pessoas têm de lidar com as críticas, mas que, no entanto, no CC, o cuidado, o respeito, a amorosidade são princípios fundamentais para seu desenvolvimento. *“No processo que estamos vivenciando, como discentes, por mais que se busque uma relação horizontalizada, existe uma assimetria, já que vocês são professoras da disciplina, mas são cuidadosas, e isso pesa em como vamos receber”,* disse uma das participantes. Nesse sentido, uma das âncoras reforça que, *“essa postura de crítica reflexiva tem a ver com a humildade ou a amorosidade que nós vamos desenvolvendo aqui, construindo juntos, em um ambiente que acolhe e escuta, a partir da premissa de que todos têm saberes, e podem construir outros saberes”.* E, então, a participante complementa: *“uma escuta sensível e aberta a esses conhecimentos diversos, de lugares distintos de onde cada um vem, e de formas diferentes de expressar a nossa visão e experiência de mundo. De amorosidade e acolhimento para poder falar, não como uma verdade única, mas desse processo de conhecimento compartilhado no grupo”.*

Finalizado este primeiro ciclo de exploração-reflexão-avaliação, o segundo teve início com a retomada por uma das âncoras, daquele questionamento sobre possíveis dúvidas não respondidas no decorrer do processo. A participante, então, justificou dizendo que, para ela, *“tudo precisa de fechamento e conclusão, e isso gerou a ideia que ainda tinha dúvidas e de que não haviam sido sanadas”*, ou seja, a menção de que não haviam sido produzidos conhecimentos estava, na verdade, atrelada às dúvidas sobre o processo de construção acadêmica do CC, por uma não explicitação dos caminhos que deveriam ser percorridos para a aprendizagem.

Outro participante, concordando, disse: *“estamos acostumados à, metodologicamente, termos um produto final, a partir de metas”*. Uma das âncoras, então, questiona: *“e o que foi produzido por vocês?”*. Esse mesmo participante responde prontamente: *“conhecimento e o conceito de conhecimento, mas tivemos que quebrar esse tabu, essa sensação de que não estávamos produzindo nada durante o processo”*.

Sobre as metas e objetivos a âncora explicou, e acabamos concordando, que elas existiam e estavam previstas, inclusive no Plano de Ensino, mas não eram rígidas, por se tratar de um processo participativo, aberto às adequações no decorrer do seu desenvolvimento. O que estava em aberto era o conteúdo programático, o qual dependia dos temas geradores que seriam levantados, como interesses e expectativas do grupo em relação à disciplina.

Além destas reflexões, neste segundo ciclo de exploração conversamos bastante sobre características individuais e coletivas para participar de um CC, estimulados por uma pergunta da âncora ao grupo, se seria necessária alguma competência específica, alguma atitude, ou valor, para participar de um processo como este.

Todas e todos concordaram sobre a importância do senso de coletividade, já que a organização de construção de conhecimento tem esse caráter coletivo. *“O sucesso é coletivo”*, disse um participante; complementado por outra que disse: *“e o fracasso também”*. Percebemos que cada indivíduo do grupo é importante na construção desse conhecimento, e exige sim a participação ativa de todas as pessoas. Faltas, atrasos e desistências, embora façam parte das dificuldades humanas, impele ao grupo lidar com adversidades de modo nem sempre positivo, *“ainda mais sendo um grupo pequeno”*, conforme mencionou uma participante. Sobre isso, esclarecemos que uma das participantes não esteve nos dois ciclos completos e outra não concluiu a disciplina, demandando ajustes, inclusive na construção dessa Redação Ancorada, sendo necessária a reorganização em um único grupo. A participante que não esteve presente nos momentos de reflexão e avaliação do primeiro ciclo foi acolhida pelo grupo para continuidade do processo, por suas contribuições na primeira “exploração”, inclusive, ao discordar prontamente dos demais na primeira pergunta do debate - o que, por sua vez, acabou levando o grupo a reflexões importantes, a partir dessa discordância.

De qualquer maneira, consideramos como competências importantes aos participantes de CC: disponibilidade interna para se abrir a novas possibilidades, desconstruindo modelos anteriormente formatados, permitindo a criação de conhecimentos diferentes e novos; responsabilidade com o processo e com o grupo, inclusive na formação de vínculos que levam ao comprometimento com o coletivo; atenção aos ruídos na comunicação; e separação de valores pessoais com os valores coletivos. As relações construídas entre os membros de um CC são fundamentais para que vínculos possam ser estabelecidos e, a partir deles, a produção de conhecimentos seja facilitada e possibilitada. Deve ser dada igual importância a cada membro do grupo, respeitando seu lugar de fala, de concordância ou discordância.

Afinidades e interesses comuns, ou seja, certa homogeneidade do grupo também pode facilitar o processo, evitar conflitos improdutivos e desnecessários, mas, ainda assim, não foi excluída a possibilidade de se desenvolver CC mais heterogêneos, desde que observados esses desafios.

Sobre a dimensão política, ao sermos questionadas(os) pela âncora se este também seria um valor importante para nós, para o desenvolvimento do CC, houve certa divergência de opiniões, inclusive sobre o que é política. Alguns reconheceram que não há imparcialidade, neutralidade, ou seja, a forma como nos comunicamos e agimos está associada aos nossos valores, crenças, ideologias. Para outros(as), *“isso pode ser um problema em um mundo cada vez mais polarizado”*. Um dos participantes, inclusive questiona a âncora, invertendo momentaneamente os papéis, perguntando se ela considerava que círculos de cultura trabalham questões políticas. O que, então, foi prontamente respondido por ela: *“CC são políticos e têm origem política, são contra hegemônicos, contra relações opressoras”*, ou seja, propõem justamente preparar as pessoas para este enfrentamento. *“Política é relação de poder e, em qualquer relação entre duas pessoas ou mais há visões de mundo diferente. Política na essência, penso que é aqui, o CC”*, disse um dos participantes.

Procurando fechar este segundo ciclo de exploração, uma das âncoras propõe para reflexão e discussão mais dois questionamentos: se achávamos que processos educativos por meio de CC eram promissores no *Stricto sensu*; e se considerávamos como necessárias explicações prévias e mais claras sobre o percurso metodológico a ser adotado na disciplina. Para estes dois questionamentos o grupo foi unânime em dizer que sim. Sem muitas delongas, lembramos, porém, que o mais importante é ser um processo voluntário, democrático e que estimule a construção de argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CC, a educação para a autonomia e a promoção da saúde têm pontos comuns importantes, sendo processos que devem se dar no coletivo, de forma participativa, como uma experiência empírica coletiva. Além da construção de novos saberes, escrever coletivamente também foi algo novo ao grupo. Colocou-nos em reflexão, aceitando ou

discordando as diversas opiniões.

Os textos trabalhados nos encontros foram fundamentais para nos organizarmos e ampliar as potencialidades das estratégias desenvolvidas. O embasamento teórico permitiu aprofundamento dos conceitos e temas geradores problematizados, respondendo melhor às necessidades do grupo e, sendo estes, desvelados criticamente. A escolha dos textos veio da nossa necessidade de melhor entender, inclusive, o próprio CC, a partir de exemplos práticos de sua aplicação. Não havia, portanto, textos pré-definidos pelas docentes e, aos poucos, nos vimos focadas(os) na compreensão e aplicabilidade dos temas geradores problematizados.

Mais do que encontrar respostas, reconhecemos a relevância de aprender e reaprender a fazer perguntas, como formas de rever o que pensamos e aprender em cada etapa. O resultado como consequência do processo e não o foco inicial, ou seja, o caminho da aprendizagem e as etapas da construção de conhecimento são tão importantes quanto os resultados.

Melhor explicitar as etapas do processo no início levaria a outra forma de trabalho, porém, optou-se por deixar em aberto, pensando nessa construção coletiva. Percebemos ainda que, nesse ambiente acadêmico, é necessário que se propicie mais abertura ao “erro” e à própria aprendizagem empírica. O CC abre espaço para o desenvolvimento de potencialidades, sem juízos de valor. Essa concepção conflita com a realidade de muitas universidades onde o ensino é marcado por avaliações que se pautam pelo modelo binário certo ou errado.

Assim, propusemo-nos neste capítulo, construído há várias mãos, por meio da redação ancorada, relatar aspectos elucidados em nossa vivência deste processo de aprendizado propiciado pelos encontros de CC, trazendo potencialidades, limites e desafios, individuais e coletivos, simultaneamente, mas, facilitado por esse espaço dialógico, crítico e reflexivo que nos foi propiciado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N° 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS)**. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html Acesso 18 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf Acesso 20 nov. 2025.

BUSS, P.M.; HARTZ, Z.M.A.; PINTO, L.F.; ROCHA, C.M.F. Promoção da saúde e qualidade

de vida: uma perspectiva histórica ao longo dos últimos 40 anos (1980-2020). **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.25, n.12, p.4723-5, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.15902020> Acesso 22 nov. 2025.

CANDEIAS, N.M.F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista Saúde Pública**, v.31, n.2, p.209-213, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000200016> Acesso 24 nov. 2025.

CAVALCANTE, R.A Educação biocêntrica dialogando nos círculos de cultura. In: SPIGOLON, N.I.; CAMPOS, C.B.G. (orgs). **Círculos de cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016, p. 77-96.

DANTAS, V.L.; LINHARES, A.M.B. Círculo de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde** Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2014, p.73-76. <https://www.edpopsus.epsv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf> Acesso 20 nov. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 84ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 46ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTO JUNIOR, J.R.; FORTUNA, C.M.; LABEGALINI, C.M.G.; MINCOFF, R.C.L.; BALDISSERA, V.D.A.; BUENO, S.M.V. A Técnica de Redação Acorada e a Dialogicidade de Freire: uma Reflexão Teórica. **Atas CIAIQ 2017**. Investigação Qualitativa em Saúde/V. 2. 6.º Congresso Ibero-americano de Pesquisa Qualitativa. Salamanca, Espanha, jan-2017, p.773-782. https://www.researchgate.net/publication/329815365_A_Tecnica_de_Redacao_Acorada_e_a_Dialogicidade_de_Freire_uma_Reflexao_Teorica Acesso 22 nov. 2025.

HAESER, L.M.; BÜCHELE, F.; BRZOZOWSKI, F.S Considerações sobre a autonomia e a promoção da saúde. **Physis**, v.22, n. 2, p.605-620, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312012000200011> Acesso 20 nov. 2025.

MARTINS, A.M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 207-232, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009> Acesso 24 nov. 2025.

MELO, A.K.S.; FREITAS, L.M.S.; SIEBRA, A.J.; VALE, S.F. A autonomia no âmbito da política nacional de promoção de saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v.29, n.4, p.585–594, 2016. <https://doi.org/10.5020/18061230.2016.p585> Acesso 20 nov. 2025.

MEYER DEE, MELLO DF, VALADÃO MM, AYRES JR CM. “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos Saúde Pública**, v.22, n.6, p.1335-1342, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600022> Acesso 20 nov. 2025.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada (M. Thiollent, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

MUSSI, R.F.F.; FLORES, F.F.; ALMEIDA, C.B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acesso 24 nov. 2025.

OLIVEIRA, RTQ; IGNACIO, CF; MOARES NETO, AHA; BARATA, M. Matriz de Avaliação de Programas de Promoção da Saúde em Territórios de Vulnerabilidade Social.. **Ciência Saúde Coletiva**, v.22, n.12, p.2915-3932. <https://doi.org/10.1590/1413-812320172212.24912017> Acesso 22 nov. 2025.

OLIVEIRA, AMG; PEZZATO, LM; MENDES, R. Articulação entre Práticas Integrativas e Promoção da Saúde: ações coletivas com acupuntura na Estratégia Saúde da Família. **Rev. APS**, v.25, Supl 1, p.8-28, 2022. <https://doi.org/10.34019/1809-8363.2022.v25.35053> Acesso 24 nov. 2025.

TOLEDO, R.F; PELICIONI, A.F.; ZOMBINI, E.V. Práticas educativas no contexto da promoção da saúde. In: OHARA, E.C.C.; SAITO, R.X.S. (orgs.). **Saúde da Família**: considerações teóricas e aplicabilidade. 3ª ed. São Paulo: Martinari, 2014, p.457-483.