

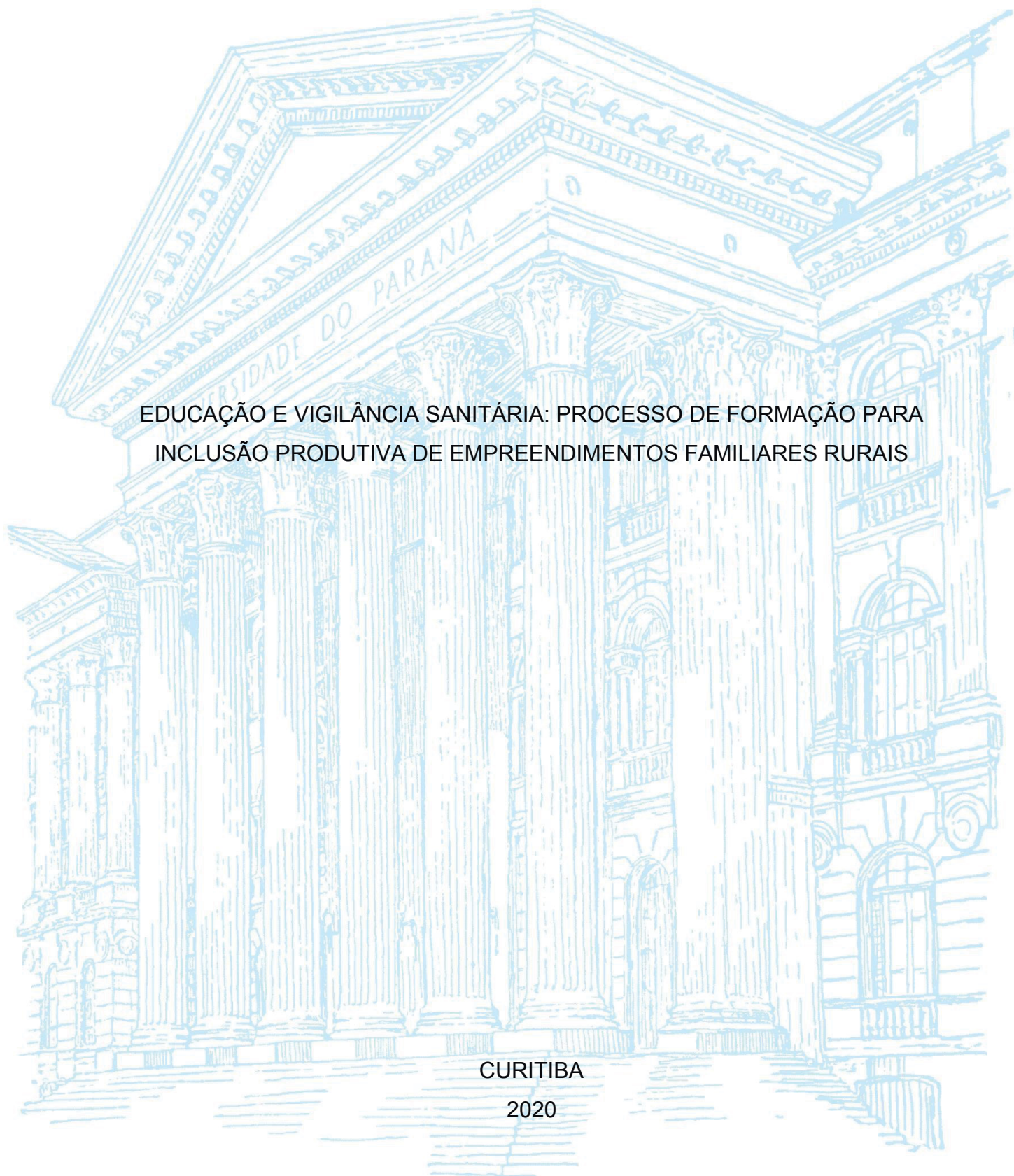
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAOLA KAROLYNE JANDREY

EDUCAÇÃO E VIGILÂNCIA SANITÁRIA: PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA  
INCLUSÃO PRODUTIVA DE EMPREENDIMENTOS FAMILIARES RURAIS

CURITIBA

2020



PAOLA KAROLYNE JANDREY

EDUCAÇÃO E VIGILÂNCIA SANITÁRIA: PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA  
INCLUSÃO PRODUTIVA DE EMPREENDIMENTOS FAMILIARES RURAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Alimentação e Nutrição, Setor de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Alimentação e Nutrição.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica de Caldas Rosa dos Anjos

Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Lambach

CURITIBA

2020

Jandrey, Paola Karolyne

Educação e vigilância sanitária [recurso eletrônico]: processo de formação para inclusão produtiva de empreendimentos familiares rurais / Paola Karolyne Jandrey – Curitiba, 2020.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Alimentação e Nutrição.

Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Caldas Rosa dos Anjos

Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Lambach

1. Educação em saúde. 2. Legislação em saúde. 3. Vigilância sanitária. 4. Freire, Paulo, 1921-1997 - Estudo e ensino. I. Anjos, Mônica de Caldas Rosa dos. II. Lambach, Marcelo. III. Universidade Federal do Paraná. IV. Título.

CDD 613.071



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ALIMENTAÇÃO E  
NUTRIÇÃO - 40001016074P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PAOLA KAROLYNE JANDREY** intitulada: **Educação e Vigilância Sanitária: Processo de formação para inclusão produtiva de empreendimentos familiares rurais.**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA DE CALDAS ROSA DOS ANJOS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Outubro de 2020.

Assinatura Eletrônica

27/10/2020 13:21:37.0

MONICA DE CALDAS ROSA DOS ANJOS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/10/2020 14:08:42.0

RUBIA CARLA FORMIGHIERI GIORDANI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/10/2020 17:59:19.0

ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Av. Prof. Lothário Meissner, 632 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4010 - E-mail: pgnutricao@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 57750

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 57750**

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Primeiramente gostaria de agradecer a pessoa que me apoiou e me deu forças durante toda minha vida, esteve ao meu lado pra nunca desistir, me apoiou em meus estudos, pra estar aqui onde eu estou, que é a minha mãe, Joselene Althaus Manosso, minha referência de mulher forte e lutadora.

Quero agradecer a todas as pessoas da minha família que me ajudaram, que estiveram nesse momento, mesmo distantes, mas estiveram comigo nessa caminhada, em especial ao meu avô Ancelmo Antonio Manosso e as minhas irmãs amadas Nicole Jandrey, Alexandra Rech Moreira e Anna Belle Jandrey. E aqui inclusive se encaixam famílias do coração, que me acolheram e me apoiaram, principalmente minha madrinha Janaína Schimaneski, a Karoline Carvalho, a Gabriela Carvalho e todos e todas da família delas que nesse percurso se fizeram presentes.

A minha super orientadora, ou mãerientadora Mônica de Caldas Rosa dos Anjos que está nessa caminhada junto comigo desde a graduação, me acolheu durante o projeto de extensão e se tornou minha amiga, minha segunda mãe. Obrigada por tudo, pelo apoio, pelo carinho, pelos abraços, pela compreensão, pelos puxões de orelha, por me defender com unhas e dentes e estar comigo em cada momento desde que nos conhecemos, e mesmo em época de pandemia se fez presente, me acalmou e foi meu porto seguro durante todo esse período.

Ao meu coorientador, meu professor Marcelo Lambach, que eu tive o imenso prazer de conhecer nesse período, e que contribuiu imensamente nessa dissertação, ajudou a estabelecer os caminhos, sendo sempre bem realista, mas sempre com carinho e amorosidade. A incrível Silvia do Amaral Rigon pelo apoio, pelas palavras, pelo carinho, pelas mensagens, contribuições e os pensamentos, pelos dias de café, almoços, companhia e amizade maravilhosa.

À Wesleyana, aos meus amigos que desde o ensino médio tem sido presentes em minha vida, mesmo com a mudança dos caminhos, com a distância, com mudanças de cidades, estados e países, são presentes, são família. Obrigada pela amizade, obrigada por serem meus irmãos e irmãs.

Agradeço a minha turma de mestrado, a melhor turma que eu poderia pedir, que mesmo com diversidade de histórias, de pensamentos, sempre conseguiu transformar momentos difíceis em alegria, em conforto, em companheirismo. Em especial a Luíza Schemiko por todo seu carinho e escuta, uma das mulheres mais fortes e empoderadas que eu já conheci. A Emilaine Ferreira dos Santos por seu apoio e companheirismo durante esse momento (e pelas músicas incríveis). A Melissa Mercadante Santana Cruz que é uma pessoa poderosa, forte e usou sua força durante o mestrado. Agradeço a vocês pela amizade, pelas saídas, pelos momentos divertidos, pelas risadas, reclamações e pela força.

Um agradecimento especial aqui – que merece um local somente dela nessa dissertação – a Eloyse Weeny Ramos Bieberbach Ceschim – ou Elô por tudo. Por ser minha companheira qualitativa, pelas risadas, pelas conversas, por ter sido minha confidente, minha irmã gêmea, pelas loucuras, almoços no RU e jantares de sanduiche de atum no carro. Obrigada por ser você, e por ter me dado a oportunidade de ser amiga de uma pessoa como você, uma pessoa especial, incrível, uma pessoa de luz.

A todos outros amigos e amigas e fiz e cultivei durante esse período e que estiveram comigo de suas maneiras, as amigas da graduação, do projeto de extensão (principalmente a Adriella Camila Gabriela Fedyna da Silveira Furtado da Silva e a Gabriela dos Santos Schneider por terem sido tão presentes nesse período), do inglês, dos jogos (principalmente meus amigos do Valorant), a todos e todas que estiveram e marcaram minha vida durante o mestrado. Meu agradecimento.

Agradeço ao Wallace Barros Netto por ter sido essa pessoa incrível que é, por ter me apoiado em todos os momentos, por ter passado quase todos os dias desde que nos conhecemos ao meu lado, por ter me ajudado em vários momentos, por me ajudar ser uma pessoa melhor.

Um enorme agradecimento a todos os entrevistados e entrevistadas que dedicaram tempo e se colocaram à disposição para realização dessa dissertação. À todos os professores e professoras que passaram pela minha vida e deixaram um pouco de si para contribuir nessa caminhada.

E um agradecimento as pessoas que foram embora, que não puderam estar comigo nesse momento mas eu sei que em algum lugar olham por mim e estão orgulhosas. E a mim, que com a ajuda de todas as pessoas, permaneci, não desisti, cresci e cheguei aqui, e pretendo ir além.

“É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na *resignação* mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos.”

Paulo Freire

## RESUMO

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária durante muitos anos emitiu normas sanitárias e ações de fiscalização mais direcionadas ao modo de produção em larga escala, descontextualizadas com a realidade da pequena produção, trazendo, como consequência, a descaracterização da produção artesanal e manutenção desses produtores na informalidade. Na tentativa de inclusão produtiva, em 2013, foi publicada a Resolução RDC nº49, que trouxe novidades em relação as demais legislações da área, como simplificação e racionalização das atividades de fiscalização, razoabilidade com as exigências aplicadas e necessidade de um processo de educação a trabalhadores da vigilância sanitária. Como forma de implementar essa resolução, em 2017, o Governo do Estado do Paraná promulgou a Resolução SESA 004. A sua construção ocorreu com ampla participação popular e, depois de publicada, foram realizadas oficinas de capacitação, com os trabalhadores e as trabalhadoras da vigilância sanitária, voltadas a sua implementação. Neste sentido, esta dissertação tem por objetivo, compreender que aproximações e distanciamentos com a educação freireana estão presentes no processo de formação dos trabalhadores da Vigilância Sanitária para inclusão produtiva de empreendimentos familiares rurais. Para tanto, o método de rede social foi utilizado para identificar as pessoas que estruturaram o processo e atuaram como educadores nessas oficinas, tomando como ponto de partida a Investigação Temática Freireana. Após identificação das pessoas que participaram do processo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de modo a compreender como ocorreram as oficinas, que bases educacionais as ampararam e de que maneira percebiam suas atuações como educadores. Ainda, o processo de construção da Resolução SESA 004/2017, foi analisado, de modo a compreender o contexto em que a pesquisa estava ancorada. As entrevistas foram transcritas e seu conteúdo foi analisado à luz do referencial teórico freireano, considerando, como norteadores, a dialogicidade e a amorosidade, presentes na luta e na transformação social, a partir da superação das formas de opressão e das situações-limite impostas pelo modelo hegemônico. Como resultado foi possível compreender o processo de construção da resolução e sua proximidade com a investigação temática freireana, bem como, aproximações do “que fazer” das oficinas com a pedagogia crítica freireana, assim como, momentos que se aproximaram do modelo de educação bancária. Segundo as falas dos entrevistados e das entrevistadas, as oficinas avançam na tentativa de se afastar da educação bancária, estimulando a participação tornando sujeitos os e as participantes, a compreensão que a partir da educação pode-se transformar a realidade, a participação de agricultores e agricultoras como educadores e educadoras, realização da práxis pelos educadores, superação de resistências e estabelecimento de uma classificação de risco. Apesar destes avanços, para uma genuína transformação social e crítica da realidade, se faz necessário um processo de educação que possibilite o desvelamento e a superação das situações-limites enfrentadas por famílias agricultoras, durante a produção e comercialização de seus produtos. Um processo de educação que considere a realidade concreta destas famílias, se aproxima dos princípios que regem a atuação da Vigilância Sanitária, como integrante do Sistema Único de Saúde.

**Palavras-chaves:** Educação em Saúde. Legislação em Saúde. Paulo Freire. Vigilância Sanitária.



## ABSTRACT

The National Health Surveillance Agency for many years issued health rules and inspection actions more directed to large-scale production, out of context with the reality of small production, causing, as a consequence, the mischaracterization of artisanal production and maintenance of these producers in informality. In an attempt at productive inclusion, in 2013, Resolution RDC n°. 49 was published, which brought news in relation to other legislation in the area, such as simplification and rationalization of inspection activities, reasonableness with the requirements applied and the need for a process of education for workers health surveillance. As a way of implementing this resolution, in 2017, the Government of the State of Paraná enacted Resolution SESA 004. Its construction took place with wide popular participation and, after being published, training workshops were held with surveillance workers health, aimed at its implementation. In this sense, this dissertation aims to understand that approximations and distances with Freire's education are present in the process of training Sanitary Surveillance workers for the productive inclusion of rural family enterprises. For that, the social network method was used to identify the people who structured the process and acted as educators in these workshops, taking as a starting point the Freirean Thematic Research. After identifying the people who participated in the process, I conducted semi structured interviews, in order to understand how the workshops took place, what educational bases supported them and how they perceived their performance as educators. Still, the construction process of Resolution SESA 004/2017, was analyzed, in order to understand the context in which the research was anchored. The interviews were transcribed and their content was analyzed in the light of the Freirean theoretical framework, considering, as guides, the dialogicity and the lovingness, present in the struggle and in the social transformation, from the overcoming of the forms of oppression and the limit situations imposed by the hegemonic model. As a result, it was possible to understand the process of construction of the resolution and its proximity to Freire's thematic research, as well as approximations of the "what to do" of the workshops with Freire's critical pedagogy, as well as moments that approached the banking education model. According to the speeches of the interviewees and the interviewees, the workshops advance in an attempt to move away from banking education, stimulating participation and making subjects the participants, the understanding that from education can be transformed the reality, the participation of farmers and female farmers as educators, carrying out praxis by educators, overcoming resistance and establishing a risk classification. Despite these advances, for a genuine social and critical transformation of reality, it is necessary to have an education process that allows the unveiling and overcoming of the limit situations faced by farming families, during the production and commercialization of their products. An education process that takes into account the concrete reality of these families, comes close to the principles that govern the performance of the Health Surveillance, as part of the Unified Health System.

**Keywords:** Health Education. Health Legislation. Paulo Freire. Health Surveillance.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 01: ÁREA MÉDIA DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS EM 2006. ....                             | 50 |
| FIGURA 02: CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA EM 2006 .....  | 51 |
| FIGURA 03: PRESENÇA DA AGRICULTURA FAMILIAR EM PORCENTAGEM NO ESTADO DO PARANÁ NO ANO DE 2017..... | 51 |
| FIGURA 04: DIVISÃO DOS MOMENTOS DENTRO DA PESQUISA .....   | 74 |
| FIGURA 05: REDE SOCIAL .....   | 78 |
| FIGURA 06: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA RESOLUÇÃO 004/2017 .....                                      | 82 |
| FIGURA 07: CONSTRUÇÃO DA RESOLUÇÃO E SUA SEMELHANÇA COM INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA .....                | 83 |
| FIGURA 08: DIVISÃO DO PARANÁ POR MACRORREGIONAIS DE SAÚDE.....                                     | 85 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| QUADRO 01: ELEMENTOS DE ANÁLISE CONFORME MODELO DE EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO CRÍTICA FREIREANA OU EDUCAÇÃO CONVENCIONAL (BANCÁRIA) .....                | 58  |
| QUADRO 02: CARACTERIZAÇÃO DA ANTIDIALOGICIDADE E DA DIALOGICIDADE .....   | 59  |
| QUADRO 03: CATEGORIAS DE SUJEITOS ENTREVISTADAS .....   | 75  |
| QUADRO 04: PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS COMO EDUCADORES NAS OFICINAS DE CAPACITAÇÃO DA RESOLUÇÃO SESA 004/2017..                                     | 79  |
| QUADRO 05: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS A PARTIR DE SUAS PRÓPRIAS FALAS .....   | 94  |
| QUADRO 06: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E POSSIBILIDADES OBSERVADAS NO PROCESSO EDUCATIVO SOB PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA FREIREANA..... | 130 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| TABELA 01: CARACTERÍSTICAS DAS REGIÕES PARANAENSES*..... | 49 |
|--|----|

## **LISTA DE SIGLAS**

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária  
ASREL - Assessoria de Articulação e Relações Institucionais da Anvisa  
CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional  
EMATER - Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento  
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
PIQ - Padrão de Identidade e Qualidade  
PIPSS - Programa de Inclusão Produtiva com Segurança Sanitária  
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
POPs - Procedimentos Operacionais Padronizados  
RDC - Resolução da Diretoria Colegiada  
SESA - Secretaria da Saúde do Estado do Paraná  
SNVS - Sistema Nacional de Vigilância Sanitária  
SUS - Sistema Único de Saúde  
VISA - Vigilância Sanitária

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 15  |
| PROBLEMA DE PESQUISA.....  | 19  |
| OBJETIVOS.....   | 19  |
| Objetivo Geral .....   | 19  |
| Objetivos Específicos .....  | 19  |
| PRESSUPOSTOS .....   | 19  |
| SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....  | 20  |
| <b>CAPÍTULO 1 – DO OBJETO DE ANÁLISE</b> .....   | 25  |
| O SUS E A VIGILÂNCIA SANITÁRIA.....  | 26  |
| O SURGIMENTO DE UM NOVO CONCEITO DE QUALIDADE E UMA OUTRA<br>FORMA DE ATUAÇÃO .....                      | 33  |
| NOVAS RESOLUÇÕES E NOVAS PERSPECTIVAS .....  | 37  |
| AS NOVAS LEGISLAÇÕES DE ÂMBITO NACIONAL QUE TROUXERAM UMA NOVA<br>VISÃO .....                            | 42  |
| O ESTADO DO PARANÁ.....  | 48  |
| <b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE</b> .....  | 54  |
| A EDUCAÇÃO CRÍTICA FREIREANA E EDUCAÇÃO BANCÁRIA .....   | 55  |
| EDUCAÇÃO E SAÚDE EM ARTICULAÇÃO NO CONTEXTO DO SUS .....   | 61  |
| EDUCAÇÃO PERMANENTE.....   | 67  |
| <b>CAPÍTULO 3 – O CAMINHO A SEGUIR PARA COMPREENSÃO DA REALIDADE<br/>EM QUE SE INSERE O OBJETO</b> ..... | 72  |
| PRIMEIRO MOMENTO .....   | 74  |
| SEGUNDO MOMENTO.....   | 74  |
| TERCEIRO MOMENTO .....   | 75  |
| QUARTO MOMENTO.....  | 80  |
| QUINTO MOMENTO .....   | 81  |
| <b>CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DA RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017</b> .....                                     | 82  |
| AS OFICINAS DE CAPACITAÇÃO .....   | 88  |
| <b>CAPÍTULO 5 - COMPREENDENDO O PROCESSO FORMAÇÃO</b> .....  | 94  |
| OBJETIVO DAS OFICINAS .....  | 94  |
| O QUE É EDUCAÇÃO PARA OS ENTREVISTADOS E ENTREVISTADAS.....  | 98  |
| RESISTÊNCIAS OBSERVADAS .....  | 104 |

|   |            |
|---|------------|
| COMO OS EDUCADORES COMPREENDERAM A SUA AÇÃO.....  | 108        |
| TEMAS FOCADOS NAS CAPACITAÇÕES.....   | 121        |
| POSSIBILIDADES A PARTIR DA RESOLUÇÃO E SEU PROCESSO DE<br>CAPACITAÇÃO.....  | 125        |
| <b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>   | <b>129</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>132</b> |
| <b>ANEXO 01 – ARTIGO: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE POLÍTICAS<br/>PÚBLICAS: O CASO DA NORMA SANITÁRIA RDC 49/2013. ....</b>              | <b>146</b> |
| <b>ANEXO 02 – TCLE.....</b>   | <b>169</b> |
| <b>APÊNDICE 01 – ROTEIRO NORTEADOR VOLTADO AO ARTICULADOR DA<br/>RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017.....</b>                                  | <b>171</b> |
| <b>APÊNDICE 02 – ROTEIRO NORTEADOR VOLTADO AOS IDEALIZADORES DO<br/>PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017 .....</b> | <b>172</b> |
| <b>APÊNDICE 03 – ROTEIRO NORTEADOR VOLTADO AOS EDUCADORES DO<br/>PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017 .....</b>    | <b>173</b> |

## INTRODUÇÃO

A minha caminhada em direção ao mestrado e agora na iminência em me tornar Mestre em Alimentação e Nutrição, passou por diversos momentos dentro da minha formação, principalmente durante meu ensino médio e a graduação.

Durante o ensino médio, na minha formação como Técnica em Agroindústria, um dos enfoques – e provavelmente o que mais significou durante esse período – foi o estudo sobre grandes aglomerados agroindústrias, técnicas e legislações orientadas para a indústria de alimentos. Nesse momento, minha visão era voltada para promoção de uma qualidade ótima dos alimentos, focada na produção de alimentos seguros do ponto de vista nutricional e higiênico, ou seja, o mais perto possível da inocuidade.

A qualidade ótima é uma qualidade baseada em critérios e indicadores de um produto ou serviço – no caso aqui apontado, de alimentos – onde se destaca a qualidade higiênica (ser ou não nocivo à saúde), nutricional (para satisfazer necessidades biológicas), sensorial, facilidade de uso e respeito as normas sanitárias.

Entretanto, esse modelo não responde a expectativa dos consumidores e das consumidoras em relação ao que eles consideram como qualidade, excluindo aspectos mais qualitativos dessa discussão como qualidade sanitária, nutricional, sensorial, facilidade de uso, regulamentar, social, cultural, ecológico e aparência (PREZOTTO, 2002).

Nesses processos de formação, sentia uma inquietação latente na forma de educação que participava, focado no decorar conteúdos, na repetição e na desconexão com minha realidade, tudo isso somado a um curso de nutrição com uma formação em muitos momentos biologicista, tecnicista, com o enfoque na doença. Apesar de, isso ser condizente com minha formação técnica anterior, não me causava a euforia esperada, e sim, angústia.

Após algumas tentativas de compreender o que ocorria, encontrei, por meio do Projeto de Extensão “Resgatando Saberes e Práticas: Uma aproximação necessária entre a produção e o consumo de alimentos para a formação e atuação crítica e consciente de nutricionistas” um espaço onde pude finalmente compreender que essa visão biomédica, reducionista, biologicista e tecnicista da nutrição não era o que me

fazia feliz, e ainda, foi possível compreender a justa raiva<sup>1</sup> que me encontrava por ter sido objetificada em vários momentos dos processos educativos que passei, e com isso, disposta a lutar pela minha libertação e pela libertação de outras pessoas tão, ou mais, oprimidas por isso.

Esse modelo de pensar a saúde, condizente com o modelo Flexneriano – que amparou o modelo biomédico – por entender que o corpo é uma máquina, pensa a saúde como ausência de doença, atuando de forma curativa, medicalizadora e reducionista, tendo o complexo hospitalar como referência das ações e o indivíduo como responsável por sua condição, culpabilizando-o, normalmente pela sua doença. Ainda, não leva em conta a determinação social da saúde<sup>2</sup>, sendo distanciada da pessoa e toda sua multidimensionalidade (FERTONANI, *et al.*, 2015).

Com isso, durante esse projeto de extensão pude tomar conhecimento e ter um primeiro contato com os pensamentos de Paulo Freire. A partir desse contato e de estudos dirigidos sobre suas obras, principalmente sobre seu livro *Extensão ou Comunicação?*, que pude compreender melhor a realidade, desvelar minha visão e vislumbrar uma nova possibilidade de educação, mas também me reconhecer como objeto, silenciada, imersa em uma sociedade opressora e com isso, a partir daí, lutar por minha libertação.

Neste momento, comecei a observar algumas situações limites<sup>3</sup> que me impediam de ser mais humana, problematizá-las, superando minha visão primeira de mundo, ingênua, adquirindo uma visão crítica acerca de parte do meu processo de educação dos anos da graduação e do ensino técnico. A partir disso, senti que estava e ainda estou em constante processo de libertação.

Esse projeto de extensão universitária, rompeu com a ideia da extensão messiânica e assistencialista e possibilitou uma atuação na extensão como

---

<sup>1</sup> Essa justa raiva (ou ainda legítima raiva) vai além de uma raiva simples contra injustiças percebidas, mas é uma raiva que me faz entrar em movimento para superação dessas situações opressoras, uma raiva que denuncia as situações desumanizantes, que luta e segundo Freire (2018b) “está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.” (FREIRE, 2018a, p. 41) e ainda completa a necessidade de não perder essa raiva em raivosidade e odiosidade, ultrapassando os limites.

<sup>2</sup> A determinação social da saúde enfoca numa determinação social, com responsabilidade pela doença do social, com valorização do todo, flexibilidade, valorização do psicológico e cultural, com todas as pessoas do processo sendo tratadas como sujeito (UFSC, 2013).

<sup>3</sup> Situações limite que me impediam de ser mais humana, protagonista da minha história e da minha formação, me mantendo na posição de oprimida, situações que eu necessitei superar para que novas situações limite aparecessem para novas superações em minha vida.



comunicação, dialógica, problematizadora, transformadora da visão da realidade, humanizadora e amorosa (FREIRE, 1985).

Nesse período, entrei em contato com a Cooperativa Terra Livre<sup>4</sup>, e decidi unir minha formação técnica e minha formação na graduação para estudar a ação da Vigilância Sanitária (VISA) com os produtores rurais agroecológicos<sup>5</sup>. Derivada dessa minha busca por melhor compreensão que, durante meu Trabalho de Conclusão de Curso (Anexo 01)<sup>6</sup>, me dediquei a estudar a construção da Resolução-RDC nº 49, de 31 de outubro de 2013, uma resolução inovadora que regulariza a atividade sanitária de microempreendedores individuais, empreendimentos familiares rurais e empreendimentos econômicos solidários.

Essa resolução trouxe como avanços um novo olhar para a fiscalização juntamente a esses sujeitos, com uma fiscalização mais orientadora, com a utilização da razoabilidade para nortear as ações desses fiscais e principalmente com a instituição de capacitações não somente para os sujeitos, abrangidos pela resolução, mas também para os profissionais ligados a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Assim, pude compreender melhor a enorme necessidade de sua construção, bem como, a necessidade de seu Artigo 16 que relata: “O Sistema Nacional de Vigilância Sanitária promoverá capacitação de periodicidade regular, voltada à sensibilização e atualização de seus profissionais [...]” (BRASIL, 2013a).

Além disso, observar a relação intrínseca e ao mesmo tempo distante, entre o Sistema Único de Saúde (SUS) e a Vigilância Sanitária<sup>7</sup>, e o quanto que, o estudo e a ação dessas duas instâncias do governo articuladas, poderiam trazer inúmeros avanços para a população, principalmente a mais vulnerável.

---

<sup>4</sup> Cooperativa vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), localizada no Assentamento Contestado, Lapa/PR, que processa alimentos agroecológicos para comercialização (CAPITANI, 2015).

<sup>5</sup> A agroecologia, não pode ser definida em poucas palavras em uma nota de rodapé, porém, as autoras Azevedo e Pelicioni (2011) classificam a agroecologia como um movimento sociopolítico e um campo científico de conhecimentos de lutas para o desvelamento de situações-limites que mantém a hegemonia do sistema agroalimentar dominante, enfocando na produção sustentável e se tratando na produção de alimentos com uma visão voltada para a produção de alimentos orgânicos.

<sup>6</sup> Esse artigo construído com base em meu TCC auxiliou a compreender e a desenhar essa dissertação, sendo, inclusive, finalizado durante este processo de formação.

<sup>7</sup> Ressalto que esse tema será retomado com mais detalhes, a frente, contudo, adianto que, segundo a Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990, que institui o SUS, a Vigilância Sanitária está dentro dos seus campos de atuação.

Durante essa minha participação no projeto de extensão, por conta da solicitação de uma representante do Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), eu pude acompanhar o momento de construção da Resolução SESA/PR 004/2017, participando das reuniões e dos encaminhamentos realizados pelo projeto de extensão, ao Comitê Consultivo. Criei com isso uma aproximação para melhor compreender essa resolução, que foi baseada na RDC 49/2013, só que, por sua vez, adaptada e vinculada ao estado do Paraná.

No decurso da construção dessa dissertação comecei a entrar em contato com a realidade dos produtores e da vigilância sanitária estadual no Paraná. Desta forma pude compreender a magnitude e abrangência dessa nova Resolução, considerando que o Paraná possui 80% dos estabelecimentos agropecuários pertencentes a agricultura familiar, e por mais que essa resolução seja direcionada a atender as demandas de microempreendedores individuais, empreendimentos econômicos solidários e empreendimentos familiares rurais, é o segmento dos empreendimentos familiares rurais os mais abarcados nessa região, bem como, é a partir da necessidade expressa por esse público que essa resolução teve seu início (PARANÁ, 2017a).

A partir disso e do contato que tive durante a minha graduação com a temática de Educação, comecei a me questionar acerca dos processos de educação dentro da Vigilância Sanitária, principalmente com famílias agricultoras. Dentro dessa perspectiva pensava em trabalhar os processos de Educação Popular em Saúde, a partir da publicação da Resolução SESA/PR 004/2017.

Essa temática foi pensada no início do mestrado, porém, após muita reflexão chegamos à conclusão que seria necessário, antes de compreender a atuação dos trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância Sanitária com os Agricultores Familiares, compreender o processo de educação permanente<sup>8</sup> que esses trabalhadores e trabalhadoras participaram para sua atuação. A partir dessa curiosidade, antes ingênua e, agora epistemológica que essa dissertação surgiu.

---

<sup>8</sup> Educação permanente a partir das vivências dos profissionais e sua compreensão da sua inconclusão e busca por um permanente saber e ser mais (SAUL; SILVA, 2009). Nesse sentido a educação permanente será aprofundada e adequadamente abordada no Capítulo 2.

## PROBLEMA DE PESQUISA

À luz da epistemologia de Paulo Freire, se referindo ao processo de educação, bem como a educação permanente, a pergunta que norteou esta dissertação foi: “Que aspectos do processo de formação dos trabalhadores e das trabalhadoras da Vigilância Sanitária para inclusão produtiva de empreendimentos familiares rurais se aproximam da educação freireana?”, buscando com essa pergunta compreender as aproximações, distanciamentos e possibilidades a partir da realização da oficina de capacitação da Resolução SESA/PR 004/2017.

## OBJETIVOS

### Objetivo Geral

Compreender as aproximações e distanciamentos da educação crítica freireana que estão presentes no processo de formação dos profissionais da Vigilância Sanitária para inclusão produtiva de empreendimentos familiares rurais.

### Objetivos Específicos

Identificar as concepções educacionais que orientaram a construção da Resolução SESA/PR nº. 004/2017.

Levantar as concepções que estão presentes nas falas dos educadores e que orientaram a constituição e execução das oficinas de capacitação sobre a Resolução SESA/PR nº. 004/2017.

Apontar as possibilidades para uma educação freireana em processos de formação de profissionais da Vigilância Sanitária.

## PRESSUPOSTOS

O modelo de ensino da educação superior vem, desde sua origem, sendo pautada numa formação mais liberal, focada nos interesses econômicos e estratégicos da elite dominante, produzindo conhecimento e sendo um instrumento de formação e perpetuação das relações de força entre as classes dominantes e as

dominadas, sendo raras as exceções a esse modelo (TAVARES, 2017). Corroborando, a revisão realizada por Kruschewsky; Kruschewsky; Cardoso (2008) indica que modelos voltados a essa pedagogia mais tradicional, dentro da área da saúde, promovem resultados limitados, quando comparado com metodologias problematizadoras.

Com isso, pensando na proposta contra-hegemônica de criação tanto da Resolução RDC/ANVISA n. 49/2013 quanto da Resolução SESA/PR nº. 004/2017, nas suas importâncias para a inclusão produtiva dos produtores, e na necessidade de realização de capacitações mais condizentes com a proposta das mesmas e não pautadas em normas sanitárias desconectadas com a produção familiar (HUNGER; PEPE; REIS, 2020) as seguintes perguntas complementares foram elaboradas, de modo a orientar a compreensão do referido processo de educação, respondendo aos objetivos propostos.

a) Como os educadores do processo de capacitação da Resolução SESA/PR nº. 004/2017 percebem o seu papel no processo?

b) Como as percepções destes educadores afetam o seu processo de se educar permanentemente?

c) Há aproximações entre a pedagogia freireana e a atuação destes sujeitos, tanto na estruturação, como na execução, das oficinas de capacitação para implementação da Resolução SESA/PR nº. 004/2017?

## SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para as autoras Lüdke e André (2013) a forma como olhamos os objetos depende de nossa história pessoal e bagagem cultural, é influenciada pela nossa formação, pelo grupo social que pertencemos, pelas aptidões e predileções, sendo assim, me parece honesto, deixar claro, quem sou, no começo dessa introdução, bem como me colocar em cada momento dessa escrita.

No trabalho de Acosta (2015), a autora traz:

Em grande parte do século XX e até agora no século XXI, procurou-se apresentar o discurso científico como uma espécie de código linguístico privilegiado e reduzi-lo a um mero mecanismo de transmissão linear de conhecimento de um domínio de autoridade (no emissor), que seleciona e dissemina um conteúdo apodítico (universalmente aplicável) a um destinatário que receba informações científicas de maneira indiferenciada e

passiva, idealizando assim o método científico e ignorando, primeiro, que a ciência é uma atividade sujeita a controvérsia, sendo que todo resultado obtido é provisório (ACOSTA, 2015, p. 12, tradução minha).

Trazendo com isso uma crítica a forma de escrita atual, em terceira pessoa, considerado uma forma de não assumir a responsabilidade pelo que é escrito, bem como, ponderar as críticas, padronizar o modelo e formato de escrita e se apoiar em estudos para que sua opinião seja cada vez mais adequada, tudo isso, claro, influenciado por um modelo norte-americano (ACOSTA, 2015).

Esse modelo de produção de conhecimento, não somente focado nos Estados Unidos, mas em todos os países do norte<sup>9</sup> é chamado de colonialidade, um modelo de produção de conhecimento hierarquizado onde o conhecimento proveniente dos países do sul são considerados menos desenvolvidos que os do norte e com isso inadequados e, inferiores<sup>10</sup> (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011).

Segundo Acosta (2015) não há empecilhos para se utilizar a primeira pessoa na escrita, sendo que a subjetividade empregada não é uma subjetividade afetiva ou avaliativa, é uma subjetividade epistêmica e esta pode apresentar potencialidades, como identificar o autor e responsabilizá-lo por seu discurso, arriscando-se e não dando espaço para interpretações equivocadas, elevando assim, a confiabilidade nos resultados. Volpato (2015) reforça a ideia de tornar a escrita do discurso mais pessoal pelo fato de que as conclusões e ideias dispostas no raciocínio do autor ou autora não necessariamente serão universais e as mesmas para todas as pessoas que leem um texto científico, por mais adequado e com rigorosidade metodológica. Com isso, essa forma de escrita demonstra um comprometimento com suas ideias e,

Em vez de impor convenções, o que se trata é incorporar práticas discursivas menos ambíguas e mais claras, mais honestas e comprometidas, uma vez que a comunicação da ciência deve ser tão rigorosa quanto a própria ciência (ACOSTA, 2015, p. 15, tradução minha).

Além disso, como este trabalho será baseado na obra de Paulo Freire, identificarei meu discurso e me colocarei no trabalho, escrevendo-o em primeira pessoa, para que você, leitor e leitora, saibam que, por mais que os resultados sejam

---

<sup>9</sup> Não o norte geográfico, mas países considerados desenvolvidos.

<sup>10</sup> Segundo os autores “a colonialidade do poder só se sustenta por haver um modo específico de produção de conhecimento, uma epistemologia, que se relaciona com uma maneira específica de aplicar esses conhecimentos com fins de exercício do poder” (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011, p. 291).

frutos de observações e entrevistas sistemáticas, com minha subjetividade controlada em cada passo, esse trabalho não é descolado da minha percepção de mundo, e muito menos neutro. Freire (2018a<sup>11</sup>), traz a importância do rigor metodológico, não como castrador dos sujeitos, mas de forma que possa haver uma curiosidade epistemológica, uma inquietude, uma persistência para que haja a apreensão dos conteúdos.

Para Freire (2018a), a assunção da neutralidade é uma forma de desrespeito aos sujeitos que compartilham, conosco, o processo de educação

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas na mão *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo? (FREIRE, 2018a, p. 75, grifos do autor).

Para Freire e Shor (2003), não há como ter uma neutralidade<sup>12</sup>, essa suposta neutralidade que leva ao silenciamento e corrobora com a ideologia dominante. E ainda completam:

A ideologia do professor “neutro” harmoniza-se, então, com o apoio ao status quo, porque a cultura não é uma página em branco ou um campo neutro de agentes sociais iguais. Deixar de contestar a desigualdade na sociedade é cooperar para obscurecer a realidade (FREIRE; SHOR, 2003, p. 206, grifo dos autores).

Isso se dá devido a autoria ser função de sujeitos, sujeitos influenciados por um ambiente, pela sua história, sua sociedade e outros elementos. Sujeitos que constroem, sujeitos que narram, e que assumem o papel como protagonista, que narram e posicionam com o no mundo (FREIRE, 2018b).

---

<sup>11</sup> As publicações das obras de Paulo Freire, citadas na dissertação foram realizadas entre as décadas de 1960 e 1990, sendo a última publicação ocorrida em 1997, ano de seu falecimento. Esta informação se faz necessária para que possa compreender o momento histórico em que as obras se inserem.

<sup>12</sup> Nesse momento Freire e Shor conversam sobre a assunção da neutralidade em sala de aula. Esse modelo em sala de aula é reproduzido para outros modelos de educação, independentemente de ser ou não realizada em sala de aula (ANJOS, 2014), o que se aplica também a educação realizada com os trabalhadores e as trabalhadoras da Vigilância Sanitária.

Eu, em minha função de autora, revelo aqui meu envolvimento com essa dissertação, porém, inserindo durante minhas análises um deslocamento em relação às entrevistas realizadas de forma com que minha subjetividade não influencie diretamente na descrição e interpretação dos eventos. Com isso, consigo trabalhar não numa posição neutra, mas relativizando minha interpretação e trabalhando numa posição deslocada que me permite compreender os sentidos produzidos nesse trabalho. Essa assunção da autoria colabora para reforçar a minha responsabilidade pelo que escrevi para romper com as situações limite.

Com isso, nesse trabalho proponho uma articulação entre Vigilância Sanitária, SUS e educação (mais especificamente a educação permanente), para uma atuação mais adequada dentro da Vigilância Sanitária, de forma a atender os princípios do SUS e promover uma Educação Popular em Saúde, transformadora da realidade social, emancipatória, com popularização do conhecimento científico e valorização das experiências e do conhecimento popular, numa educação que é realizada com sujeitos e não para objetos.

Para uma melhor compreensão dos temas essa dissertação será dividida em cinco capítulos, o primeiro, denominado “Do objeto de análise” tem por objetivo trazer um breve histórico sobre o SUS, Vigilância Sanitária e as resoluções que amparam a produção de alimentos em indústrias de diferentes portes, culminando na criação da Resolução SESA/PR nº. 004/2017.

O capítulo dois, denominado “Educação e o Sistema Único de Saúde” traz os modelos de educação que possivelmente perpassam esse processo de sensibilização, podendo ser uma Educação Crítica ou uma Educação Bancária, bem como, sua correlação com a área da Saúde, sendo institucionalizado dentro do SUS por meio da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e da Política Nacional de Educação Popular em Saúde.

O capítulo três, trata dos percursos teóricos e metodológicos que orientam o processo de investigação para compreensão do objeto em estudo, bem como a contextualização dos resultados presentes nos capítulos quatro e cinco, intitulados “A construção da Resolução SESA/PR 004/2017” e “Compreendendo o processo de formação”, com os resultados e reflexões gerados a partir de todo esse processo de pesquisa, apresentando as aproximações e distanciamentos identificados no

processo de educação, tendo como referência o modelo de educação no SUS, bem como, o modelo de educação crítica e libertadora.



## CAPÍTULO 1 – DO OBJETO DE ANÁLISE

Esse capítulo pretende contextualizar a Vigilância Sanitária dentro do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo regida por esse sistema, porém com certo distanciamento. Dentro da Vigilância Sanitária, as normas sanitárias para a industrialização de alimentos são voltadas para as grandes indústrias, o que as tornam descontextualizadas para os pequenos produtores e produtoras, exigindo, destes, altos investimentos com estruturas e equipamentos, deixando-os, muitas vezes, na informalidade.

A fiscalização condizente com essa visão das normas sanitárias é realizada de forma prescritiva, com imposição do entendimento do fiscal e da fiscal, devido a esta descontextualização, que é imposta pelo sistema de industrialização de alimentos no Brasil. Assim, esses profissionais não conseguem perceber a exclusão intencional das agroindústrias de pequeno porte, tornando sua atuação restrita a uma ação policlesca, que se distancia de uma visão mais orientativa com os produtores (CRUZ; SCHNEIDER, 2010; SCHOTTZ; CINTRÃO; SANTOS, 2014).

A partir dessa situação que se manteve por mais de 20 anos (anterior mesmo à criação da ANVISA) começou a ocorrer a discussão sobre inclusão produtiva e conseqüentemente sobre os problemas das normas vigentes. Com isso, em 2013, a partir de ampla participação de outros setores da sociedade, foi sancionada a Resolução RDC nº.49, de 31 de outubro de 2013, incorporando conceitos como: fiscalização orientativa, razoabilidade, proteção e respeito da produção artesanal e, principalmente, realização de capacitações com os fiscais da Vigilância Sanitária. Essa resolução não, necessariamente, mudou a visão para a produção, tendo em vista que as resoluções anteriores, mesmo quando não aplicadas à situação de produção, ainda são utilizadas. Este fato, pode ser percebido, a partir dos registros realizados pelos participantes da consulta pública sobre a construção dessa resolução.

No Paraná, essa normativa se tornou base para pensar a construção da Resolução SESA/PR nº. 004/2017, que, enfocada em empreendimentos familiares rurais, amplia a RDC nº. 49/2013, trazendo a análise de risco, a possibilidade de formação de multiplicadores e critérios para produção de alimentos nesses empreendimentos.

Para tanto é necessário compreender o contexto acerca de quanto o ver formativo desses profissionais interfere na sua atuação, mesmo quando possuem

resoluções, recomendações e políticas que amparem outros modelos para a produção de alimentos.

## O SUS E A VIGILÂNCIA SANITÁRIA

O SUS foi instituído por meio da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, após grande luta e reivindicação de um movimento denominado reforma sanitária. Esta era uma mobilização das classes populares para democratização do acesso à saúde e, além disso, alteração da estrutura e desigualdade da sociedade (PAIVA; TEIXEIRA, 2014). Dentro do SUS, na sua criação, se enquadravam as ações de redução, eliminação e prevenção de riscos à população, relacionadas com a produção e comercialização de alimentos (COSTA, 2004).

Durante os anos em que essas ações foram realizadas pelo SUS, ocorreram inúmeros casos de irregularidades, colocando a saúde da população em risco, com medicamentos vencidos ou alterados, ações inadequadas na área da saúde e até mesmo o caso da tragédia radioativa de Goiânia, em 1987, despertando assim a preocupação da população (COSTA, 2004; SILVA; COSTA; LUCCHESI, 2018).

Essa preocupação também se estendia até o comércio internacional, em que se questionava a qualidade e segurança dos produtos provenientes do Brasil, sendo necessário estabelecer regras para a segurança de alimentos e de padrões de qualidade e higiene de alimentos que fossem internacionais, balizando a produção de alimentos para esse comércio internacional (FIGUEIREDO; RECINE; MONTEIRO, 2017).

A partir disso, o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária (SNVS) foi criado, por meio da Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999, com o objetivo de definir políticas de vigilância sanitária, fiscalizando e controlando produtos, substâncias e serviços de interesse na área de saúde, acompanhando e coordenando as ações em âmbito nacional e em todos os âmbitos de atuação (federal, estadual, distrital e municipal). Dentro desse sistema, de forma a controlar e normatizar essas ações, foi criada a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) seguindo a estrutura do *Food and Drug Administration* (CRUZ; SCHNEIDER, 2010).

As ações da Vigilância Sanitária, dentro e previstas pelo SUS, devem seguir seus princípios (GOULART; ALMEIDA, 2016), principalmente no que tange à universalidade, integralidade da assistência, respeito a autonomia, igualdade da

assistência, sem qualquer preconceito ou privilégio (que juntamente a outros revela a ideia de equidade), direito a informação, divulgação dos serviços de saúde, utilização da epidemiologia para estabelecer prioridades, participação da comunidade, com descentralização político e administrativa, integração com o meio ambiente e saneamento básico, integração de recursos com os estados, municípios e união, capacidade de resolução dos serviços, organização de forma a não ter duplicidade nos serviços e organização para atendimento de públicos específicos (BRASIL, 1990).

Segundo Silva, Costa e Lucchese (2018):

[...] vigilância sanitária é SUS (Sistema Único de Saúde) e é um espaço privilegiado de intervenção do Estado que pode atuar para elevar a qualidade de produtos e serviços e adequar os segmentos produtivos de interesse da saúde e os ambientes às demandas sociais em saúde e necessidades do sistema de saúde (SILVA; COSTA; LUCCHESI, 2018, p. 1954).

Dentre as competências da ANVISA, se enquadram o estabelecimento de normas, funcionamento de empresas, concessão de registros de produtos de interesse sanitário<sup>13</sup>, padrões e limites de contaminantes, concessão de certificados de boas práticas de fabricação, interdição de locais que ofereçam risco à saúde da população e que violem a legislação vigente, com a proibição da fabricação, importação, armazenamento, distribuição e comercialização de produtos e insumos, quando ofereçam risco à saúde, entre outros (BRASIL, 1999).

A Vigilância Sanitária, por conta dos avanços da tecnologia, da ação das grandes indústrias, produções em larga escala e do modelo globalizado, incorporou outras funções, como a regulação de novos produtos tecnológicos e o controle da propaganda e da rotulagem (FIGUEIREDO; RECINE; MONTEIRO, 2017).

---

<sup>13</sup> Segundo a Lei nº 9.782 de 26 de janeiro de 1999, artigo 8º, inciso I, os bens e produtos considerados para fiscalização são “I - medicamentos de uso humano, suas substâncias ativas e demais insumos, processos e tecnologias; II - alimentos, inclusive bebidas, águas envasadas, seus insumos, suas embalagens, aditivos alimentares, limites de contaminantes orgânicos, resíduos de agrotóxicos e de medicamentos veterinários; III - cosméticos, produtos de higiene pessoal e perfumes; IV - saneantes destinados à higienização, desinfecção ou desinfestação em ambientes domiciliares, hospitalares e coletivos; V - conjuntos, reagentes e insumos destinados a diagnóstico; VI - equipamentos e materiais médico-hospitalares, odontológicos e hemoterápicos e de diagnóstico laboratorial e por imagem; VII - imunobiológicos e suas substâncias ativas, sangue e hemoderivados; VIII - órgãos, tecidos humanos e veterinários para uso em transplantes ou reconstituições; IX - radioisótopos para uso diagnóstico *in vivo* e radiofármacos e produtos radioativos utilizados em diagnóstico e terapia; X - cigarros, cigarrilhas, charutos e qualquer outro produto fumífero, derivado ou não do tabaco; XI - quaisquer produtos que envolvam a possibilidade de risco à saúde, obtidos por engenharia genética, por outro procedimento ou ainda submetidos a fontes de radiação.” (BRASIL, 1999).

Com esta mudança no cenário, amplia-se a necessidade da Vigilância Sanitária em responder às características do sistema produtivo atual, em consonância com o Regime Alimentar, com o fortalecimento de cadeias de comercialização global, da industrialização da alimentação e do surgimento de grandes redes de mercado (MCKEON, 2015).

As normas sanitárias vigentes são baseadas em um conceito de qualidade internacionalizado, o *Codex Alimentarius*<sup>14</sup>, que visa controlar o mercado, inspecionar e certificar a produção de alimentos (FAO, 2016). Essas formas de fiscalização internacionalizadas sofrem fortes influências e pressões dos segmentos políticos e econômicos, por possuírem uma lógica voltada ao capitalismo, podendo favorecer grandes corporações alimentares, padronizando não somente as normas sanitárias, mas também a produção agroindustrial (CINTRÃO, 2017).

A padronização da produção induzida por normas sanitárias internacionais voltadas à produção industrial, estimula cada vez mais a padronização alimentar, impondo padrões internacionais inacessíveis e incompatíveis com a produção em pequena escala e excluindo do processo produtivo a produção artesanal de alimentos (CRUZ; SCHNEIDER, 2010; SCHOTTZ; CINTRÃO; SANTOS, 2014).

Esse modelo de produção voltado para a grande indústria se enquadra dentro, do que Ploeg (2008) chama, dos Impérios Alimentares, em que a produção e o consumo se distanciam a tal ponto, não sendo criadas mais ligações entre estes. A industrialização cria uma superioridade artificial sobre a natureza, deixando os produtos naturais à margem da sociedade, sendo utilizada como controle do capital para uma nova ordenação da produção agrícola, do processamento e do consumo de alimentos.

No mundo criado e estruturado pelos impérios alimentares, tudo perde sua identidade. Os produtos alimentícios já não são produzidos num determinado lugar, por determinadas pessoas, num determinado momento e depois levados através de circuitos mais ou menos conhecidos, ou pelo menos que podem se conhecer, até aos consumidores. Os alimentos estão se tornando numa espécie de "não-produtos", cuja origem já não importa, nem tão pouco sua viagem ao longo do tempo e do espaço. Embora tenham sido criados vários sistemas de "rastreadabilidade e acompanhamento", estes sistemas não são mais do que um mecanismo para delegar

---

<sup>14</sup> O *Codex Alimentarius* descreve os princípios de higiene para produção de "alimentos seguros" e de "qualidade" - principalmente voltados para comercialização exterior, porém, aplicado também nas legislações dentro do Brasil – desde a produção até o consumo baseado no Sistema HACCP (Sistema de Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle) (PAHO; ANVISA, 2006, grifos meus).

responsabilidades, riscos e custos associados em casos de calamidades alimentares graves (PLOEG, 2008, p. 127, grifos do autor).

Esses modelos construídos socialmente, que interferem na construção de legislações internacionalizadas e no olhar conferido ao alimento, vão se conectando intrinsecamente com o modelo da colonialidade abordado por Quijano (2005), como sendo uma relação de dominação e conquista, presumindo que algumas pessoas são superiores a outras, em que, geralmente, os superiores são oriundos de países considerados desenvolvidos, ou eurocentrados, e os inferiores, proveniente de países considerados não desenvolvidos. Essas formas de controle hegemônico perpassam o trabalho, a renda, a subjetividade, a cultura e, a produção de conhecimento. Sendo, a forma de produzir, de quem detém o poder, superior e considerada correta, quando comparada à produção de quem não detém esse poder.

Esse sistema, devido à grande circulação de mercadorias e meios de produção em larga escala, amplia os riscos de contaminação e impacta, não somente a saúde dos consumidores e consumidoras, mas também o ambiente (COSTA, 2004).

Apesar das ações da Vigilância Sanitária estarem previstas dentro do SUS, devendo ser submetidas aos princípios e diretrizes do sistema (COSTA, 2004), a estruturação da SNVS representou alguns distanciamentos das características desse sistema de saúde, como a descentralização da ANVISA. Dentre estes distanciamentos, está o pensamento de boa parte dos profissionais da vigilância sanitária, que compreendem a ação desse sistema somente como barreira para impedir a entrada de doenças no país, sendo a conexão com o SUS inexistente no pensamento desses sujeitos (SOUZA; AGNOL, 2008; MAIA; GUILHERM, 2016).

A efetividade das ações da Vigilância Sanitária, a disseminação das informações e uma educação sanitária, são essenciais, tanto no âmbito institucional e administrativo como com consumidores, consumidoras, produtores e produtoras (COSTA, 2004). Entretanto, a visão que esses profissionais da vigilância sanitária têm das suas ações vincula-se a imagem policial repressiva, com necessidade de cumprimento das normas, mesmo quando essas normas são entendidas como limitadas para os próprios (SOUZA; AGNOL, 2008; FIGUEIREDO; RECINE; MONTEIRO, 2017).

Pela mesma razão, vincular fiscalização e educação é considerado como um ponto de impasse, uma vez que é atribuída à Vigilância Sanitária uma imagem punitiva, e da educação a pontos positivos e agradáveis, resultando em práticas

educativas restritas a conversas geralmente informais (SOUZA; AGNOL, 2008). Isso revela que ao mesmo tempo que há a necessidade de uma educação sanitária para superação das situações limite presentes no sistema sanitário, o modelo de educação sanitária também deve ser repensado para superar um modelo de educação tradicional, com reprodução de informações, onde há permanência do *status quo*, para um modelo de educação que provoque, nesses profissionais, uma visão crítica da realidade (BACK; TEIXEIRA, 2019).

Essa imagem punitiva vem da adoção por parte do Estado de uma postura policiaesca frente aos produtos, sendo utilizada principalmente para reduzir possíveis danos à saúde da população e fazer cumprir as determinações das legislações (AITH; MINHOTO; COSTA, 2009), apesar de tentativas de amenizar essa postura policiaesca nos diversos municípios do país.

A postura policiaesca é descrita por Silveira e Heinz (2005) como um modelo prescritivo de fiscalização que resulta, geralmente, em uma dissociação das legislações com as escalas de produção de alimentos. Esse tipo de fiscalização obriga as famílias agricultoras a investir quantidades de capital que não dispõem em seus empreendimentos ou permanecerem na informalidade, com medo de terem seus produtos apreendidos (SILVEIRA; HEINZ, 2005). A fiscalização torna-se desconectada da realidade da população produtiva em geral, estando afinada com os modelos de formação que provavelmente os trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância Sanitária foram submetidos, com cursos geralmente voltados para uma pedagogia tradicional e/ou tecnicista, com currículos fechados, especializados e com um ensino de saúde mais fragmentado (OLIVEIRA, *et al.*, 2016).

Uma ação dessas, em que uma minoria dominadora prescreve as exigências e regras a serem seguidas segundo seus interesses a uma grande maioria dominada, é chamada por Paulo Freire de prescrição alheia, essa prescrição é a imposição de um saber sobre o outro, em que um dos saberes é dito como superior e o outro inferior, sendo assim, essas prescrições reduzem as pessoas em coisas, passivas a essa imposição de conhecimentos, adaptando a realidade ao que é prescrito (FREIRE, 2009).

Essa imposição não amorosa, antidualógica, arrogante, contribui para a coisificação de ambos os participantes do processo, bem como para manutenção da opressão e do *status quo* (FREIRE, 2018b). Além disso, essa prescrição colabora para a realização da invasão cultural que consiste na imposição da cultura do dominador

sobre a cultura do dominado, impondo e prescrevendo a forma como esses dominados devem viver, reduzindo esses homens e mulheres a objetos da ação de outra pessoa. Segundo Freire (1985; p. 28) “toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem o invade”. Além disso, esse pensamento aproxima-se também do conceito de colonialidade quando se pensa que o saber fazer tradicional dessas pessoas é inferiorizado em relação ao saber fazer de países desenvolvidos. Segundo Quijano,

[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (QUIJANO, 2005, p. 111).

A fiscalização realizada dessa forma possui caráter assistencialista, com a extensão do conhecimento do fiscal, que se presume superior e com o conhecimento adequado, sobre o conhecimento das outras pessoas, consideradas pessoas com uma absolutização da ignorância, com um saber menor, devendo, por isso, ter esse saber menor substituído pelo saber melhor do fiscal, ou ainda, do invasor (FREIRE, 1985). Esse assistencialismo serve como instrumento de manipulação e conquista dos opressores, para impedir a compreensão, por parte dos oprimidos, de suas situações concretas da opressão (FREIRE, 2018b).

Normas desta natureza, são excludentes, tendo em vista que não consideram o amplo espectro de características de um alimento, enfocando a qualidade somente no aspecto higiênico sanitário, acreditando que, desta forma, garantirá, a partir de grandes estruturas, sistemas de controle, padronização e rastreabilidade dos produtos, conforme realizados em grandes corporações produtoras de alimentos, desconsiderando, desta maneira, a realidade dos pequenos produtores e produtoras. Tem-se, com isso, uma visão estrita de fiscalização voltada para esse único ponto, negligenciando outros fatores do processo, como a utilização e origem das matérias primas e o processamento (PREZOTTO, 2002; CRUZ, 2009; GAZZOLA, 2012).

Essas normas sanitárias excludentes servem como situações limite para os pequenos produtores e produtoras. As situações-limite agem como obstáculos a sua libertação de homens e mulheres, e como Freire (2018b) enfatiza, não são obstáculos insuperáveis, mas, barreiras que estimulam a tentativa constante de libertação, a ser mais humano frente as ações que transformam os homens e mulheres em coisas, adquirindo uma atuação passiva. Para superação dessas situações-limite é

necessária uma ação concreta sobre a realidade, observando assim a superação de uma situação limite e o surgimento de novas situações limite a serem enfrentadas (FREIRE, 2018b).

Com isso, como ações para superação dessas situações limites é necessária a realização de processos educativos com esses trabalhadores e trabalhadoras da vigilância sanitária de forma a superar a visão da fiscalização prescritiva e pensar em uma fiscalização mais normativa, voltada para uma atuação com os produtores e produtoras, sendo mais orientativa do que punitiva (SILVEIRA; HEINZ, 2005).

Estando a Vigilância Sanitária dentro do SUS, é necessário que esses processos de educação permanente sejam articulados com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, que pressupõe que os seres humanos (tanto os formadores, como os formandos) são seres inconclusos, na busca pelo conhecimento do mundo e de si, e que buscam reescrever sua história, tornarem-se sujeitos e protagonistas e lutar para a superação das opressões (SAUL; SAUL, 2016).

Desta maneira, a utilização de normas sanitárias internacionais, amparada por uma visão de qualidade sanitária, tende a impossibilitar a comercialização de produtos culturalmente aceitos, alguns até considerados patrimônio cultural e provenientes de circuitos curtos de comercialização<sup>15</sup> (CRUZ, 2009, CRUZ; SCHNEIDER, 2010, CINTRÃO, 2014;2017), como é o caso do queijo mineiro (CRUZ; SCHNEIDER, 2010; O MINEIRO E O QUEIJO, 2012; CINTRÃO, 2014; SANTOS et al., 2016) e da farinha de mandioca (CINTRÃO, 2014) cujos produtores e produtoras, para terem suas produções liberadas, deveriam aderir a uma série de normas sanitárias que descaracterizariam a produção tradicional desses alimentos.

Esse fenômeno de descaracterização da produção tradicional, devido às exigências das normas sanitárias é notado em diversos lugares do mundo, como tratado por Black (2005). A autora chama a atenção para a descaracterização dos produtos provenientes da região de Porta Palazzo, em Turin, na Itália, causada pelas legislações sanitárias que prezam pela padronização de alimentos, visando a fiscalização de circuitos longos de comercialização.

Bérard et al. (2016) trazem as questões relacionadas à produção de queijo na França e as dificuldades de padronização desse produto, bem como em relação ao

---

<sup>15</sup> Circuitos curtos de comercialização (GAZOLLA, 2012), ou circuitos regionais de produção (MALUF, 2004) se referem a pequena produção que fica concentrada em torno de núcleos urbanos, sendo caracterizada pela proximidade entre os produtores e os consumidores.



uso do “gerle”, um recipiente de madeira utilizado na preparação tradicional, que contraria as legislações sanitárias. Ou ainda na experiência de Cabo Verde, em que a produção local e tradicional, enfrenta dificuldades em se adequar às normas sanitárias internacionalizadas (EVENTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DIÁLOGOS ATLÂNTICOS, 2019).

Porém, apesar dessas situações-limite existirem em diversos locais do mundo, no Brasil assume uma conotação mais grave, devido a amplitude geográfica e as diferenças culturais entre as regiões do país, fazendo com que a legislação sanitária, no que tange à singularidade da produção artesanal, se encontre obsoleta (ISPN, 2012).

## O SURGIMENTO DE UM NOVO CONCEITO DE QUALIDADE E UMA OUTRA FORMA DE ATUAÇÃO

As grandes corporações, modelo punitivo de fiscalização de alimentos e a produção de alimentos altamente industrializados realizam uma manipulação efetiva do que é qualidade dos alimentos, deixando de lado a realidade concreta da alimentação, tornando-a restrita a questão higiênico-sanitária. Contrapondo essa situação, Prezotto (2002) sugere uma terminologia de qualidade chamada “qualidade ampla”, em que a oferta de alimentos e a definição da qualidade vai além dos aspectos sanitários e legais acerca da qualidade, emergindo da percepção dos consumidores e consumidoras. A qualidade ampla considera aspectos nutricionais, ecológicos, sensoriais, culturais, sociais, entre outras características, sendo dividida em informações obrigatórias aos consumidores, como sanitárias, legais, nutricionais e ecológicas e, não obrigatórias, como cultural, social, facilidade de uso, entre outras<sup>16</sup>.

Esse pensamento de qualidade contribui para “um processo educativo dos consumidores e construção de cidadania” (PREZOTTO, 1999, p. 36), bem como para a criação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população e de inspeção de agroindústrias familiares, estimulando a criação de normativas com a participação social, um dos princípios do SUS que considera as necessidades da

---

<sup>16</sup> Dentro da questão da educação sanitária, os educadores e educadoras devem atuar com qualidade social, ou seja, com a coesão para uma inclusão social gerando melhoria da qualidade de vida das pessoas. Essa qualidade está dividida em campos da segurança econômica, coesão, inclusão e empoderamento social, com a finalidade de tornar as pessoas protagonistas de suas vidas e transformadoras de sua realidade (PIMENTA, 2016).

população, e neste caso, em relação aos critérios de qualidade que busca nos produtos. Apesar disso, o autor reafirma a necessidade das normas sanitárias, sem que sejam desconsiderados os outros aspectos. Segundo o autor, as normas sanitárias são restritas e não pensam o alimento em sua qualidade mais ampla, focando em aspectos pontuais, como qualidade higiênica e padronização. Entretanto salienta a necessidade de considerar a qualidade ampla na formulação de leis que incluam os pequenos produtores e produtoras, instituindo um ambiente menos hostil a essa comercialização (PREZOTTO, 1999).

Esse conceito de qualidade ampla é trabalhado a partir de diferentes perspectivas em diversos estudos. Vargas (2017), traz o conceito de qualidade ampla conectado a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)<sup>17</sup> dos produtores, produtoras, consumidores e consumidoras, com a intenção de alterar os processos licitatórios, no que tange às exigências para compras de gêneros alimentícios da agricultura familiar. Essa qualidade pode ser pautada em conhecimentos técnico-científicos, também nas exigências definidas pelos próprios consumidores e consumidoras, baseado em sua leitura de mundo e em suas experiências. As falas dos agricultores e agricultoras, trazidas pela autora, revelam que a preocupação com qualidade vai além da visão reducionista sustentada por fatores higiênicos, considerando fatores sensoriais, durabilidade, origem, entre outros, determinantes para a comercialização.

Para Sirota, Anjos e Costa (2016), a qualidade ampla pode ser utilizada para pensar a incoerência da utilização da padronização dos alimentos *in natura* por meio de Padrões de Identidade e Qualidade (PIQ), visando romper com o modelo instituído pelos PIQs, a fim de superar os entraves na comercialização e utilização desses alimentos, evitando perdas e desperdícios na cadeia alimentar.

Schernoveber (2015) utiliza essa terminologia para pensar alimento de qualidade, como requisito para promoção da alimentação saudável, no contexto do Programa Bolsa Família, indo muito além de questões nutricionais e higiênicas, incluindo, no conceito, acesso, questões financeiras, relações com o comer, hábitos alimentares, modelos de produção, entre outros.

---

<sup>17</sup> Segurança Alimentar e Nutricional segundo a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006 “consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base, práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.” (BRASIL, 2006a, p. 1).

Essa ideia de qualidade ampla se aproxima do conceito de SAN, no que se refere ao direito de ter uma alimentação saudável, acessível e de qualidade, entendendo qualidade, para além dos aspectos restritos, mas, de forma ampliada, considerando: os saberes e práticas culturais e tradicionais atrelados à produção dos alimentos; o contexto da produção; os modos de produzir culturais, sociais e éticos, que protegem o ambiente e todos os seres envolvidos no território; a biodiversidade e o uso consciente dos recursos; e a diversidade cultural, étnica e racial (BRASIL, 2006a).

Consoante com a ideia de qualidade definida por Prezotto (1999), o trabalhador e trabalhadora da Vigilância Sanitária assumiria um papel de fiscalização normativo, que visa um processo educativo com sujeitos envolvidos (trabalhadores, trabalhadoras da Vigilância Sanitária, produtores, produtoras, consumidoras e consumidores), estabelecendo, conjuntamente, os critérios de qualidade pretendidos, cujo processo de fiscalização assumiria um papel comunicativo e com ações interligadas à produção (SILVEIRA; HEINZ, 2005).

No entanto, a possibilidade de mudança dos modelos preexistentes de fiscalização acaba gerando tensões entre os profissionais da vigilância sanitária (SOUZA; AGNOL, 2008), cujos entendimentos se diferenciam. Nessa perspectiva, reflexões acerca da fiscalização normativa e do fortalecimento da produção de alimentos de forma artesanal (como por exemplo a possibilidade de uma fiscalização pautada na qualidade ampla) estão sendo cada vez mais disseminadas (SCHOTTZ; CINTRÃO, SANTOS, 2014).

Com esses conflitos entre o pensamento mais prescritivo dentro da Vigilância Sanitária e o pensamento mais normativo, há a necessidade da ampliação da participação de outros setores da sociedade, em discussões dentro da ANVISA, de modo a reduzir fragilidades nas normas sanitárias vigentes, aqui evidenciadas pelas normas sanitárias não condizentes com modelos de produção artesanal (FIGUEIREDO; RECINE; MONTEIRO, 2017).

Com isso, coerentemente com os modelos mais normativos da Vigilância Sanitária podem ser os pensamentos de educação profissional, permanente e principalmente popular em Saúde, com a participação popular na política, abarcados por uma perspectiva freireana que busca a humanização dos sujeitos, a compreensão

da pluralidade de pensamentos, busca-se uma participação social<sup>18</sup> (PONTUAL, 2016).

A Educação Popular enfatiza a importância da criação de mecanismos de gestão democrática e controle social na construção das políticas públicas de educação em todos os níveis da Federação. Assim, trata-se de assegurar a participação da sociedade civil em todos os níveis e espaços de tomada de decisão sobre as políticas e programas educativos (PONTUAL, 2011, p. 9).

No contexto da ANVISA, os instrumentos de participação social podem ser: o conselho consultivo - órgão institucionalizado de participação da sociedade; a ouvidoria – que estabelece a comunicação entre população e inúmeros serviços; as câmaras técnicas – voltadas à realização de assessoramento, pesquisas e recomendações; as câmaras setoriais – com função de assessoramento especializado, incluindo representantes do SUS; as audiências públicas – que visam identificar e debater pontos relevantes para a sociedade, fornecendo subsídios, informações e dados para a resolução de situações, bem como, conferir publicidade e transparência às ações da agência e; por fim, as consultas públicas – que visam garantir a participação de diversos segmentos da sociedade na elaboração de normas (ALVES, 2008).

Ainda, segundo Hunger, Pepe, Reis (2020),

A vigilância sanitária é considerada um espaço de exercício da cidadania e controle social, uma vez que modifica a qualidade dos produtos, dos processos e das relações sociais a partir de ações interdisciplinares e interinstitucionais. A sociedade não deve ser vista apenas como uma validadora dos resultados finais, mas como sendo composta por atores que fortalecem a atuação da Agência a partir da participação em todas as etapas de sua regulação. A Anvisa tem avançado na transparência de suas ações, mas ainda é necessário aprimorar os instrumentos e as formas de participação social neste processo (HUNGER; PEPE; REIS, 2020, p. 65).

A participação social auxilia em um empoderamento<sup>19</sup> político para que novas iniciativas sejam voltadas às reais necessidades da população. A participação social potencializa a participação política da população, criando uma cultura em que as

---

<sup>18</sup> Participação social para possibilitar o diálogo e participação de todas as pessoas e sociedade civil, em especial as marginalizadas e historicamente silenciadas, no desenvolvimento e execução de políticas e programas do governo, e compartilhamento de decisões com o Estado.

<sup>19</sup> Empoderamento (ou *empowerment*) é um movimento das classes dominadas pela sua libertação dessa dominação por meio de um processo histórico de luta (FREIRE; SHOR, 2003). Esse empoderamento é uma luta coletiva, é resistência ao opressor, é esperança de transformação da sociedade (FREIRE; NOGUEIRA, 2014).

demandas sociais sejam consideradas pelas autoridades, de modo a possibilitar que o diálogo seja estabelecido entre os sujeitos (STRECK; PITANO; MORETTI, 2017).

## NOVAS RESOLUÇÕES E NOVAS PERSPECTIVAS

A partir das reflexões emergentes abordadas, Silva, Costa e Lucchese (2018) relatam o desafio atual que a ANVISA precisa enfrentar para se adequar e se aproximar do SUS, principalmente no que se refere à superação das desigualdades e à inclusão produtiva dos pequenos produtores e produtoras de modo a viabilizar a produção artesanal com valorização de costumes e práticas tradicionais.

De modo a compreender os desafios para industrialização de alimentos de origem vegetal e fiscalizados pela ANVISA - independente da escala de produção – utiliza-se a Portaria nº 1428 de 26 de novembro de 1993, a Portaria nº 326, de 30 de julho de 1997 e a Resolução de Diretoria Colegiada – RDC nº 275, de 21 de outubro de 2002, em vigência à quase duas décadas, aplicáveis a estabelecimentos produtores e industrializadores de alimentos.

A Portaria SVS/MS nº 326, dispõe sobre os requisitos de higiene para fabricação de alimentos para consumo humano. Essa norma sanitária, anterior até mesmo da instituição da ANVISA, trata de diversos pontos para a produção de alimentos.

Inicialmente traz algumas definições, como, por exemplo, sobre: alimento adequado apto para o consumo humano, boas práticas, contaminação e, limpeza. Nesse ponto é interessante observar, como a norma sanitária é deslocada das discussões atuais de Segurança Alimentar e Nutricional, uma vez que considera um alimento apto para o consumo humano, aquele “[...] que atende ao padrão de identidade e qualidade pré-estabelecido, nos aspectos higiênico-sanitários e nutricionais” (BRASIL, 1997, p. 1).

Essa definição exclui toda multidimensionalidade do ato de se alimentar, considerando este, como algo mecanicista, sendo o alimento apto somente algo que atende os padrões sanitários, de qualidade e nutricionais. Reforçam a necessidade das discussões sobre qualidade ampla, como a qualidade que vai muito além da higiênico-sanitária e nutricionais referidas, e que considera as características sensoriais, facilidade de uso, regulamentares, sociais, culturais, ecológicas e a aparência (PREZOTTO, 2002).

Desconsideram a SAN, em sua dimensão mais ampla, ou seja, como necessária a promover o direito humano à alimentação adequada, indo além de prover alimentos em quantidade adequada e com qualidade sanitária, sem comprometer o acesso a outros direitos essenciais, baseando-se em práticas que promovam a saúde, respeitando toda a cultura alimentar dos sujeitos, que seja ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentável (BRASIL, 2006a). E coisificam, fazendo com que sujeitos virem quase coisas, ao ser impostos a eles ideias, formas de pensar e de ser. A imposição de um padrão de alimentação saudável, exclui, dele, sua forma de pensar, sua cultura e ele próprio do ato de se alimentar.

A Resolução nº 275, é derivada das anteriores e traz um regulamento complementar a esses estabelecimentos, incluindo mais definições, e esclarecendo outras já existentes, bem como acrescentando documentos para controle higiênico sanitário, tais como: Manual de Boas Práticas de Fabricação e Procedimentos Operacionais Padronizados (POP's). Nesta resolução, esclarece-se como os POP's devem ser estruturados, bem como, monitorados, avaliados e registrados (BRASIL, 2002).

A grande novidade dessa normativa foi a presença de uma lista de verificação de boas práticas de fabricação, a qual embasou a atuação dos trabalhadores da Vigilância Sanitária, que passaram a ter um instrumento objetivo que tornava possível, a verificação dos preceitos da Portaria SVS/MS nº 326, e da Resolução nº 275, em relação ao cumprimento das normas (BRASIL, 2002). Nesse instrumento, o modo de avaliação consiste em marcar se a exigência é cumprida, não é cumprida ou não se aplica ao estabelecimento.

Uma das pessoas entrevistadas, nesta pesquisa de dissertação, codificada como Capuchinha, apresentou a sua percepção sobre a aplicação deste instrumento a partir de sua experiência como fiscal da Vigilância Sanitária:

[...] vai fazer uma inspeção em qualquer indústria de alimentos, você vai com a 275 na mão, ela tem um *check list* e ainda tem junto da 275 uma lista de POPs mínimos (...), que a indústria tem que ter e apresentar pra que você possa fazer a liberação da licença sanitária. E com aquele *check list* da 275 eu comecei a ir nas agroindústrias familiares, comecei a ver que tudo tava errado, porque não dava certo, no primeiro item do *check list* você já tinha que colocar não, no segundo item era não, não, não, não, não, se eu fosse seguir aquele *check list* de cabo a rabo eu não conseguia dar um sim naquele *check list*, eu não conseguia ter um item conforme, naquele estabelecimento de produção de alimentos da agricultura familiar, por exemplo, e por quê? Assim... isso seria uma forma de dizer que aquele estabelecimento estava todo errado, que não tinha nada de bom ali dentro? Né, simplesmente seguir

o *check list* era suficiente ou (...) , eu como técnica teria que ter um olhar diferente? Daí eu comecei a perceber que eu realmente precisava ter um olhar diferente, que não dava pra eu aplicar aquilo, (...) que eu nunca ia conseguir licenciar um estabelecimento da agricultura familiar ou uma pequena agroindústria com aquele *check list*, e o que eu fiz? Eu comecei a ter aquela, poxa vida, aquela dificuldade enorme (Capuchinha).

A fala da Capuchinha revela a grande dificuldade de aplicabilidade dessas normas para os agricultores e agricultoras familiares, não por falta de procedimentos higiênicos sanitários, mas por dificuldades de razoabilidade dentro dessa normativa.

Essas normativas se tornam barreiras não somente para os agricultores e as agricultoras familiares mas também para os trabalhadores e trabalhadoras da vigilância sanitária que se preocupam com a realidade dessas pessoas. Essas resoluções atuam como prescrições, onde, para Freire (2018b) “toda prescrição é a imposição de uma consciência a outra” (FREIRE, 2018b, p. 46). Essas prescrições das normas sanitárias acabam alienando, também, muitos profissionais da vigilância sanitária que, em certo ponto, introjetam a ideia de que para os alimentos tenham qualidade é necessário seguir todas as regras e padronizações da legislação.

Para Freire (2018b), essa consciência recebedora de conteúdo do opressor, ou hospedeira, objetificada, fica à sombra de pautas estranhas a eles, que são as pautas do opressor. Isso pode ser um dos motivos para a resistência dos agentes da vigilância sanitária na proposição de novas normas sanitárias contra-hegemônicas, conforme ocorreu na consulta pública que gerou uma nova norma sanitária, a Resolução-RDC nº 49/2013 (JANDREY, 2017). Segundo Freire (2018b),

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia (FREIRE, 2018b, p. 46).

Com isso, como é possível fazer com que o sujeito que foi coisificado e condicionado a receber, caridosamente, do opressor, o que deve ser reproduzido, consegue, se desprender das mordanças que silenciam e das correntes que aprisionam, tornando-se o centro do pensar e do agir? Como se livrar do julgamento de menos-valia e de incapacidade, que o acompanha desde o momento em que teve que se submeter, por medo ou opressão?

E nesse sentido, trago a educação permanente como um instrumento para auxiliar na busca constante da libertação dessas mordanças, silenciamento e

opressões vividas, inclusive, pelos agentes da vigilância sanitária que, por anos, utilizaram essas normas sanitárias para balizar seu trabalho, mesmo que, na prática, não se aplicassem aos agricultores e agricultoras familiares.

Normas sanitárias como a Portaria SVS/MS nº 326/1997 e a Resolução nº 275/2002 reforçam as ideias abordadas, anteriormente, da padronização da produção, da mecanização, favorecem as indústrias de grande porte e reforçam um papel prescritivo, policesco e punitivo dos fiscais da Vigilância Sanitária, com exigências estruturais, instituindo modos de produção e objetificando todos as pessoas no processo.

A ausência de legislações que considerassem os diferentes contextos de produção fazia com que a Vigilância Sanitária exigisse, das agroindústrias, alterações estruturais e adoção de processos tecnológicos, controle de qualidade, padronização, rotulagem, aperfeiçoamento profissional e acompanhamento técnico, conforme legislação vigente, trazendo como consequência, desta lacuna, a perda da característica artesanal dos produtos, desvalorização do saber-fazer tradicional, informalidade, perda da identidade e desvalorização dos produtos pelos próprios produtores, com a conversão do agricultor e agricultora em empreendedor ou empreendedora, sujeito às regras de mercado (BRITO, 2007; MIOR, 2007). A percepção destas barreiras para a comercialização de produtos alimentícios apontou para a necessidade de construir mercados adequados a necessidade e realidade de quem produz (BRITO, 2007).

Para tanto, vislumbrando uma melhor distribuição de renda e redução das desigualdades, inicialmente de modo geral e não, necessariamente, dentro da ANVISA, surgiu o Plano Brasil sem Miséria. Esse plano foi pensado a partir de discussões sobre o Programa Bolsa Família que, apesar de representar inúmeros avanços em diversas áreas sociais, ainda tinha dificuldades em retirar as pessoas da extrema pobreza (CAMPELLO; MELLO, 2014).

Nessa época, a extrema pobreza era distribuída de forma semelhante entre o meio urbano e rural, porém com o agravante de que, no meio rural, a extrema pobreza atingia 25% da população do campo (CAMPELLO; MELLO, 2014). Em 2011, 36 milhões de pessoas beneficiárias do Programa Bolsa Família estariam em situação de miséria, caso não recebessem o auxílio governamental, contudo, o mesmo não foi suficiente para retirar da extrema pobreza, esta parcela da população (BRASIL, 2015a).



O Plano Brasil sem Miséria foi lançado pelo Governo Federal em 2011 por meio do Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011 possibilitando a garantia de direitos sociais, acesso a serviços públicos, oportunidades de ocupação e renda por meio de ações de inclusão produtiva, realização de ações para garantir renda a população em extrema pobreza. Nesta direção, o programa se divide nos eixos de garantia de renda, acesso a serviços públicos e inclusão produtiva (BRASIL, 2011).

O eixo de inclusão produtiva, tem como objetivo propiciar oportunidades de trabalho e renda tanto em meio rural quanto em meio urbano. Esse eixo é subdividido em inclusão produtiva urbana e inclusão produtiva rural. O subeixo de inclusão produtiva urbana contou com ações em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) com formalização de empreendimentos, tanto microempreendimentos quanto empreendimentos da economia solidária. Além dessas ações foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) com modalidade para inclusão produtiva dessa população oferecendo cursos de formação de curta duração. No subeixo de inclusão produtiva rural, a situação de pobreza é agravada pela situação de insegurança alimentar das famílias e falta de infraestrutura do meio rural, com falta de água e energia elétrica. Apesar de estarem em meio rural esses locais possuíam baixa produtividade, bem como, dificuldades de comercialização, sendo necessárias, por isso, a proposição de diversas ações, que promovessem o acesso à infraestrutura, à assistência técnica e rural e a recursos para investimento na produção familiar, com possibilidades de comercialização da produção excedente (CAMPELLO; MELLO, 2014).

Dentro da área da saúde diversas pressões começaram a surgir, com a instituição de políticas sociais pelo Governo Federal e a inclusão da agricultura familiar dentro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com as prefeituras devendo comprar pelo menos 30% de alimentos da agricultura familiar, bem como, pressões externas, com a discussão cada vez mais aclamada da inconsistência de fiscalização realizada com esses produtores e produtoras rurais (HUNGER; PEPE; REIS, 2020).

Em 2011, a ANVISA começou a se integrar ao Plano Brasil sem Miséria no eixo de Inclusão Produtiva. Com isso começou a assumir a tarefa de simplificação e melhoria dos seus serviços e ações relacionados ao risco sanitário, assim como, auxiliar na formalização dos empreendimentos sujeitos à sua ação, construindo o

Programa de Inclusão Produtiva com Segurança Sanitária (PIPSS), articulado às entidades governamentais e não governamentais (SCHOTTZ; CINTRÃO; SANTOS, 2014). O PIPSS visava desenvolver, socioeconomicamente, o país, auxiliando na formalização de Microempreendimentos Individuais, Trabalhadores Autônomos, Agricultores Familiares e Empreendimentos Econômicos Solidários, além de, apoiar a Assessoria de Articulação e Relações Institucionais da ANVISA (ASREL), fazendo com que novas medidas começassem a ser pensadas (HUNGER; PEPE; REIS, 2020).

A criação desse programa foi estimulada pelo período em que as políticas sociais estavam em alta no Brasil, com a criação do Plano Brasil sem Miséria e pelas pressões sociais realizadas por organizações e entidades da sociedade civil, embasadas nas barreiras que a Vigilância Sanitária colocava para a formalização desses empreendimentos, principalmente na entrada dos produtos em mercados institucionais (HUNGER; PEPE; REIS, 2020).

A partir disso, dentro da AVISA, começou a movimentação para a construção da Resolução-RDC 49/2013. Na criação dessa nova resolução, ocorreu a participação de diversos segmentos da sociedade organizada e órgãos governamentais, realizando oficinas, seminários, audiências e consultas públicas, envolvendo a participação de mais de cinco mil pessoas. A garantia de uma participação social possibilitou a construção de uma legislação voltada à inclusão produtiva de produtores, até então, negligenciados por outras leis e, superou resistências estabelecidas entre trabalhadores da vigilância sanitária (SCHOTTZ; CINTRÃO; SANTOS, 2014).

## AS NOVAS LEGISLAÇÕES DE ÂMBITO NACIONAL QUE TROUXERAM UMA NOVA VISÃO

A RDC 49/13 – ANVISA, tem como sujeitos, microempreendedores individuais<sup>20</sup>, empreendimentos econômicos solidários<sup>21</sup> e empreendimentos

---

<sup>20</sup> Os microempreendedores individuais são regidos pela Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006 – podendo possuir sociedade - são caracterizadas por possuir receita bruta igual ou inferior a R\$360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais) conforme ano-calendário (BRASIL, 2006b).

<sup>21</sup> Os Empreendimentos Econômicos Solidários são definidos pelo Decreto nº 7.358, de 17 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010a), e segundo Singer, Silva e Schiochet (2014), é um meio de produção coletivo, podendo ser ou associações de produtores individuais ou familiares que possuem em comum diversas operações de (como compras, vendas, utilização de maquinário, entre outros) ou

familiares rurais<sup>22</sup> e traz, como avanço e inovação, a harmonização de procedimentos, o respeito a costumes e conhecimentos tradicionais, a proteção à produção artesanal e o princípio da razoabilidade<sup>23</sup> quanto à atuação dos trabalhadores da vigilância sanitária. Outros pontos que devem ser considerados são a regularização das atividades dentro de residências, bem como, a capacitação dos profissionais abarcados pela resolução e vinculados ao Sistema Nacional de Vigilância Sanitária (BRASIL, 2013a; SCHOTTZ; CINTRÃO; SANTOS, 2014), essa capacitação se articula com o Eixo estratégico de formação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde.

O eixo estratégico da formação, comunicação e produção de conhecimento compreende a resignificação e a criação de práticas que oportunizem a formação de trabalhadores e atores sociais em saúde na perspectiva da educação popular, a produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, produzindo ações comunicativas, conhecimentos e estratégias para o enfrentamento dos desafios ainda presentes no SUS (BRASIL, 2013b, p. 2).

Dentre os seus princípios se encontram: articulação com a Constituição Federal e o SUS, inclusão produtiva com boas práticas de fabricação, harmonização e procedimentos e o atendimento às normativas que definem o que é cada segmento. Como diretrizes de transparência na regularização desses procedimentos, utilização de meios presenciais e eletrônicos para regularização sanitária, racionalização,

---

fábricas ou outras estruturas de produção com equipamentos utilizados simultaneamente. Na economia solidária as relações de produção são justas e democráticas, não submetidos a autoridades externas ou internas, mas concordadas entre os membros. Esses empreendimentos realizam um comércio justo e solidário, com o valor dos produtos construídos a partir do diálogo e transparência e com participação de todos os sujeitos da cadeia produtiva nos ganhos (BRASIL, 2010a).

<sup>22</sup> Os Empreendimentos Familiares Rurais, ou agroindústria familiar rural, ou ainda, segundo Prezotto (1999) agroindústria rural de pequeno porte são considerados como indústrias de transformação ou beneficiamento de matérias-primas agropecuárias em outro alimento, geralmente com agregação de valor. Porém, diferentemente de uma indústria de grande porte, na agroindústria familiar o trabalho e administração da indústria geralmente é feita pelo núcleo familiar, há uma proximidade com os mercados, seus produtos são processados segundo o saber-fazer tradicional, utilizando matérias primas em sua maioria provenientes da própria produção (GAZOLLA, 2012), utilizarem um nível de mecanização reduzido, além de se localizarem no meio rural. Com isso, esse tipo de indústria está em constante crescimento perante toda a regulação pública (MIOR, 2007). Já segundo a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, o agricultor familiar e o empreendimento familiar rural não podem possuir uma área maior do que quatro módulos fiscais, participação da própria família nas atividades realizadas em seu empreendimento, tenha um percentual mínimo de renda familiar originária das atividades econômicas do empreendimento familiar e dirija esse estabelecimento com a família (BRASIL, 2006c).

<sup>23</sup> O princípio da razoabilidade não se refere a um afrouxamento da norma sanitária, mas é um conceito jurídico elástico e variável que “Consiste em agir com bom senso, prudência, moderação, tomar atitudes adequadas e coerentes, levando-se em conta a relação de proporcionalidade entre os meios empregados e a finalidade a ser alcançada, bem como as circunstâncias que envolvem a prática do ato” (RESENDE, 1999, p. 55).

simplificação e padronização dos procedimentos, integração ao SNVS e outros órgãos e entidades para evitar duplicidade nas exigências, proteção a produção artesanal, razoabilidade, fomento de capacitação para o público abarcado, a fim de controlar riscos e capacitação para os profissionais do SNVS quanto à resolução (ANVISA, 2014).

A ideia da razoabilidade se assemelha ao pensamento de Freire (2018b), que diz ser necessário compreender a parte em sua totalidade, não sendo possível a compreensão da mesma, deslocada do todo. Para conhecer, é preciso ter a visão da totalidade da situação para depois separar e compreender as partes desse processo, tendo, assim, maior clareza e possibilitando a problematização da situação. Inicialmente se compreende a parte do processo, compreendendo o fenômeno e com isso deduz-se o todo, para então, compreender de que maneira se pode alterar a realidade, a partir da visão criticizada.

Os princípios e diretrizes da resolução foram bastante questionados na consulta pública realizada anteriormente a sua publicação, devido a incompreensão dos conceitos e correlação equivocada da nova legislação com o afrouxamento das normas sanitárias. Ademais, já havia uma visão com um certo pré-conceito sobre esses pequenos produtores, sendo inclusive taxados e generalizados como “Zé Bombinha” (JANDREY, 2017).

Além disso, a legislação estabelece o conceito de classificação de risco para essas produções, sendo, as com baixo risco sanitário, automaticamente reguladas após apresentação de determinados documentos (ANVISA, 2014). Segundo Cintrão (2017), a classificação de risco, bem como, outras questões de boas práticas de fabricação como: instalações, utensílios, equipamentos, embalagens e formas de comercialização, eram pontos de dúvida e confusão entre os trabalhadores do SNVS.

Uma das grandes novidades dessa resolução foi o enfoque em uma fiscalização orientativa com esses produtores e produtoras. Esse ponto também foi bastante abordado na consulta pública realizada, cujas críticas se referiam ao papel fiscalizador que a VISA deve assumir, e não de orientador, visto não caber aos fiscais, o uso de linguagem acessível com os produtores e produtoras. Essas falas evidenciam como a ação dos fiscais era impositiva e pautada em uma prescrição alheia, inclusive objetificando e tirando a autonomia dos produtores e produtoras, além de revelar a dificuldade de mudança da visão prescritiva da VISA (JANDREY, 2017).

Ademais, a resolução aprova a fabricação em locais, que anteriormente não eram possíveis, como residência, locais sem regulação fundiária ou precária e outros locais em que ocorre produção de alimentos. Os responsáveis técnicos poderão ser profissionais habilitados, voluntários ou de órgãos governamentais (exceto da própria fiscalização), sendo a VISA, responsável pela capacitação dos produtores e produtoras e de seus fiscais (ANVISA, 2014).

Aqui, nessa parte da resolução é possível observar o caráter educativo, indo muito além do que é compreendido geralmente por educação – uma educação centrada dentro dos muros das escolas e com a imposição de que os educadores e as educadoras possuem um saber melhor do que os demais -, mas uma educação presente dentro da prática e dentro da vigilância sanitária. O processo de educar e educar-se é constante, em todos os âmbitos da sociedade.

A legislação apesar de bastante criticada – principalmente, nesses últimos pontos abordados e sobre fabricação na residência, foi publicada com a manutenção de muitos desses pontos, considerados, polêmicos, apresentando uma nova perspectiva de atuação. Ressalta-se que o ponto sobre fabricação de alimentos na residência, foi revisto na Resolução SESA 004/2017, instrumento de análise dessa dissertação.

Para Capuchinha, uma das entrevistadas que falou sobre o processo de criação da resolução, essa normativa foi ao mesmo tempo assustadora e libertadora,

[...] e foi bem nesse momento que surgiu toda a discussão da RDC 49, que a ANVISA tinha publicado e no estado estava chegando a RDC 49 da ANVISA e começaram a discutir os conceitos que vieram junto com a publicação da RDC 49, da razoabilidade, da inspeção orientativa que no começo eu fiquei um pouco assustada porque saía totalmente do metiê de trabalho da Vigilância Sanitária, como a Vigilância Sanitária estava acostumada de trabalhar, só que ao mesmo tempo foi uma cisma muito grande, porque ao mesmo tempo que eu tive que sair da minha zona de conforto, que eu estava acostumada a fazer, ao mesmo tempo foi aparecendo uma luz, opa, de todo não é ruim porque eu consigo fazer coisas que a RDC 275 não me permitia fazer, eu consigo ter uma flexibilização muito maior, eu consigo olhar pra aquele produtor da agricultura familiar, ajudar aquele produtor e eu consigo licenciar aquele produtor, e aí a gente começou a ter essas discussões [...] (Capuchinha).

Além de todos os avanços mencionados nesta Resolução, a mesma, segundo a fala de Capuchinha, auxiliou os profissionais da Vigilância Sanitária a se sentirem seguros por trabalhar com a razoabilidade, e além disso, serviu de base para outras

normativas. Porém, apesar da fala de Capuchinha relatar o avanço em relação à ação e a segurança dos trabalhadores, para Pepe, Hunger e Reis (2020),

Alguns agentes de Vigilância Sanitária argumentam que a normativa traz insegurança técnica e jurídica em suas ações, pois avaliar o risco sanitário em cada cenário exige um vasto conhecimento sobre riscos à saúde de cada produto. Além disso, os atores identificam dificuldades em agir com razoabilidade em cenários não previstos nos códigos sanitários ou em instrumentos como check list, visto que qualquer ocorrência danosa à saúde da população é de responsabilidade do profissional de Vigilância Sanitária (HUNGER; PEPE; REIS, 2020, p. 67).

Demonstrando que o sentimento em relação a essa Resolução varia entre os trabalhadores da Vigilância Sanitária. Em toda entrevista, cedida por Capuchinha, ela relatou que, na sua atuação, percebia que as outras resoluções, principalmente a RDC 275/2002, eram excessivas e excluíam os produtores e produtoras.

A partir da publicação da RDC 49/2013, ela (Capuchinha), apesar do medo inicial, pode perceber que auxiliava no processo e embasava uma atuação diferenciada. Percebeu que, com a nova resolução, a atuação, juntamente aos profissionais, se tornava muito mais contextualizada, humana e permitia um olhar para as questões essenciais. Esse contato e essa percepção de uma necessidade de mudança, pode não ter ocorrido com outras pessoas, fazendo com que se sintam fragilizados e inseguros com uma nova normativa.

Ao mesmo tempo, essa situação pode ocorrer por um medo da mudança na forma de fiscalização, já que a RDC 49/2013 institui a razoabilidade na fiscalização e não um modo padronizado, um protocolo. Essa nova resolução não traz um *check list*, fazendo com que o profissional da vigilância sanitária tenha que atuar, a partir das suas experiências e, de forma coerente, ganhando autonomia durante a fiscalização.

A criação desta resolução, com o modelo usado para sua construção, pautado em discussões sobre a inadequação das normas sanitárias vigentes e com a participação social, que permitiu a inclusão social de grupos historicamente marginalizados, me reporta ao pensamento de Paulo Freire (2018b), em que os oprimidos, ao se identificarem como oprimidos (aqui oprimidos pelos sujeitos que elaboraram normas sanitárias que impediam a fabricação e comercialização dos seus produtos, normas idealizadas por sujeitos que têm a intenção de manter o *status quo*), emergiram da sua realidade para compreender e criticizar a mesma e buscaram a sua libertação, o seu ser mais humano, transformando a realidade opressora da norma

sanitária inadequada, estimulando a tomada de consciência para que, futuramente, pela ação, haja superação das situações limite.

Porém, mesmo após a tentativa dessa tomada de consciência, ou mesmo durante a publicação dessa resolução, diversos entraves foram observados, principalmente, no que tangia à questão da educação (tanto para os profissionais da Vigilância Sanitária, quanto para os sujeitos abarcados por esta ação), em que foram observadas dificuldades dos trabalhadores e trabalhadoras com relação à assunção de uma postura diferenciada, ou seja, uma postura mais educativa e flexível frente aos produtores e produtoras rurais (JANDREY, 2017). Apesar da tomada de consciência pelos oprimidos, os opressores atuam de forma a manter o *status quo*. Essa situação, com negação e luta para manter os oprimidos na condição de oprimidos, se constitui como a situação limite do opressor, que busca a manutenção da opressão (FREIRE, 2018b).

Na pesquisa de Hunger, Pepe e Reis (2020), as ações desenvolvidas para implementação da Resolução 49/2013 foram escassas (não ocorrendo na maioria das localidades) e focadas no público abarcado e não nos agentes da vigilância sanitária. Essas ações devem ser estudadas pois tradicionalmente são voltadas para uma capacitação com abordagens de uma educação continuada<sup>24</sup>, e com princípios da RDC 275/2002, não condizentes com uma produção em pequena escala. Os autores, refletem sobre a necessidade de compreender, se os processos educativos são realmente pautados nos princípios e diretrizes da Resolução 49/2013, para serem realizados.

Além disso, os mesmos autores relatam que a discussão da Agroindústria Familiar e dos Empreendimentos Solidários se distanciam da discussão dos Microempreendedores Individuais dentro da sociedade, e segundo um dos informantes da pesquisa “[...] o Sebrae tem uma visão empresarial, e a lógica do campesinato, da agricultura familiar, não é lógica de empresa (Informante-chave F, representante da sociedade civil)” (HUNGER; PEPE; REIS, 2020, p. 66)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> A Educação Continuada é tratada somente como uma atualização de conteúdos para desenvolvimento de habilidades e competências sendo que no fim o objetivo é adaptação no ambiente de trabalho (PEIXOTO, *et al.*, 2013).

<sup>25</sup> Durante minha participação no projeto de extensão Resgatando Saberes e Práticas, citado anteriormente na apresentação, a manutenção do termo empreendimento foi questionado pela equipe, tendo em vista que não representa a classe trabalhadora vinculada a agricultura familiar. No entanto, por sugestão da representante do CONSEA-Estadual, este ponto não foi apresentado para discussão junto ao Comitê Consultivo da SESA/PR 004/2017.

A partir da Resolução 49/2013, dentro do Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) foi publicada a Instrução Normativa nº 16/2015. Esta foi uma normativa pensada nos moldes da RDC 49/2013 no entanto, voltada para a agroindustrialização de produtos de origem animal em Agroindústrias de Pequeno Porte.

Nessa normativa as Agroindústrias de Pequeno Porte são compreendidas como locais pertencentes a agricultores e agricultoras familiares com área até 250m<sup>2</sup> e que possuem áreas para abate ou industrialização de produtos cárneos, processamento de pescado, leite, ovos, produtos apícolas e seus derivados (BRASIL, 2015b).

Dentro do seu escopo e das normativas que embasam a sua construção acrescenta o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial (BRASIL, 2000), o que para produção animal se torna algo importante, principalmente por alguns produtos serem considerados patrimônio cultural, como o Queijo Mineiro (HUNGER; PEPE; REIS, 2020).

Nessa normativa, um dos diferenciais, em relação às normativas antigas, é que as agroindústrias podem ser multifuncionais, com várias ações ocorrendo no mesmo local desde que em momentos diferentes e respeitando as particularidades da higienização e equipamentos. E esses equipamentos podem ser equipamentos simples e multifuncionais desde que obedeçam a critérios estabelecidos (BRASIL, 2015b), trazendo assim uma possibilidade de fabricação maior para as agroindústrias rurais de pequeno porte que industrializam produtos de origem animal.

## O ESTADO DO PARANÁ

Por ser uma resolução federal, a RDC 49/2013 atende as necessidades do estado do Paraná, que, segundo Brito (2007), estava desprovido de uma resolução que acolhesse os produtos paranaenses, uma vez que, por terem características artesanais de produção, não recebiam aval sanitário para sua comercialização. Porém, Vargas (2017) em sua pesquisa de mestrado, após realização de entrevistas e pesquisas documentais, relatou que as orientações dos trabalhadores da vigilância sanitária para produtores paranaenses não são construídas com base no contexto de produção, mesmo após a publicação da Resolução nº 49/2013.



No Paraná, segundo dados do Censo Agropecuário de 2017, existem cerca de 305 mil estabelecimentos agropecuários (IBGE, 2017), produzindo basicamente para o autoconsumo e comercializando o excedente, porém, ainda sujeitas às pressões das grandes agroindústrias (PREZOTTO, 2002).

O Paraná, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui uma área de 199.305,236 km<sup>2</sup> (estimativa feita em 2018) e uma população de 11.433.957 pessoas (estimativa de 2019), com 399 municípios, com um IDH de 0,749 (estimativa de 2010) e um rendimento mensal domiciliar per capita de R\$1.621 (IBGE, 20--).

Na tabela 01 abaixo é possível observar as características das regiões paranaenses.

TABELA 01: CARACTERÍSTICAS DAS REGIÕES PARANAENSES\*.

| Região                      | Itens observados                |   |
|-----------------------------|---------------------------------|---|
|                             | Grau de Urbanização (%) em 2010 | Valor Bruto Nominal da Produção Agropecuária (VBP) (R\$ 1,00) em 2018 |
| Noroeste Paranaense         | 83,40                           | 9.114.554.908,66  |
| Centro Ocidental Paranaense | 80,26                           | 5.829.588.662,03  |
| Norte Central Paranaense    | 91,63                           | 12.125.072.064,28   |
| Norte Pioneiro Paranaense   | 80,00                           | 6.879.580.710,81  |
| Centro Oriental Paranaense  | 84,70                           | 7.582.804.426,47  |
| Oeste Paranaense            | 85,61                           | 20.398.791.779,56   |
| Sudoeste Paranaense         | 70,23                           | 11.252.334.637,35   |
| Centro-Sul Paranaense       | 65,74                           | 5.750.857.599,00  |
| Sudeste Paranaense          | 58,58                           | 5.829.351.290,22  |
| Metropolitana De Curitiba   | 91,57                           | 5.017.987.368,41  |

Fonte: A autora, 2020.

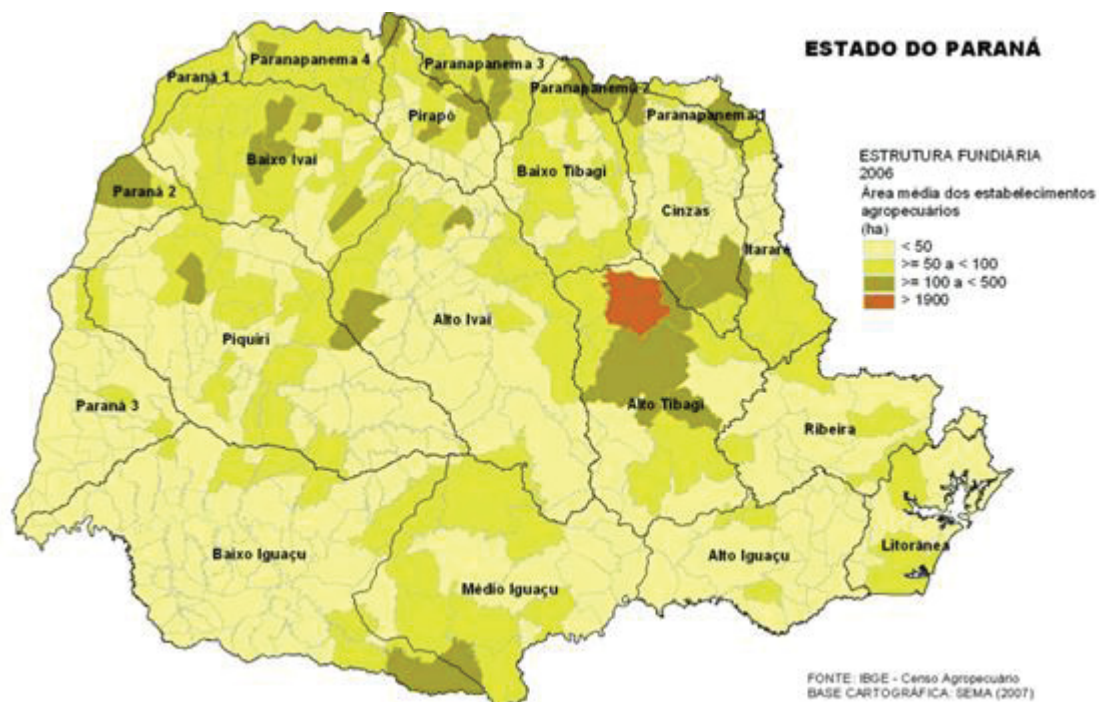
\*Dados extraídos do IPARDES, 20--a.

Em 2006 havia cerca de 18.366 estabelecimentos agropecuários com agricultura familiar. Segundo dados paranaenses, no ano de 2017, o Paraná possuía cerca de 371.051 estabelecimentos agropecuários sendo 80% destes familiares (PARANÁ, 2017a), necessitando de no mínimo duas novas normas de fabricação própria, uma para produtos alimentícios de origem animal<sup>26</sup> e outra para de origem vegetal, em conformidade com a Resolução nº 49/2013, porém ainda respeitando as características da economia paranaense (PARANÁ, 2017b).

<sup>26</sup> Essa ainda em processo de elaboração junto com a EMATER, mas já com avanços importantes, como a Lei 19.599 - 17 de julho de 2018 (PARANÁ, 2018a), que possibilita a fabricação de queijos artesanais com leite cru.

Na figura 01 é possível observar a área média desses estabelecimentos agropecuários em 2006.

FIGURA 01: ÁREA MÉDIA DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS EM 2006.

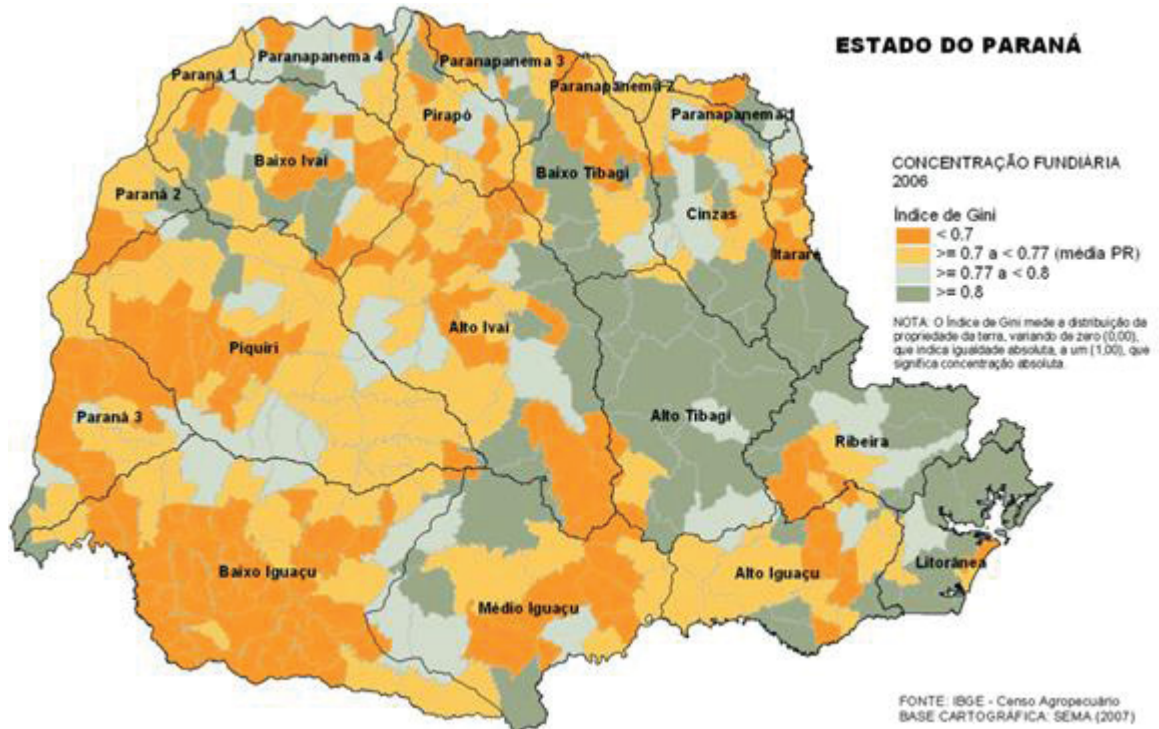


Fonte: Modificada de IPARDES, 20—b

Nessas regiões e nessas localidades a concentração de renda varia, ficando mais concentrada em regiões observadas na Figura 02, que utiliza o Índice de Gini, índice esse que apresenta uma escala variando de 0 a 1, onde o 0 demonstra extrema igualdade e 1 extrema desigualdade, esse índice de Gini mede originalmente a renda, sendo nessa figura adaptado para concentração fundiária.

Ao observar essa figura percebo a grande desigualdade em algumas regiões do Paraná, principalmente nas áreas Litorânea e Ribeira, e em áreas onde há uma maior concentração fundiária, demonstrada na Figura 02.

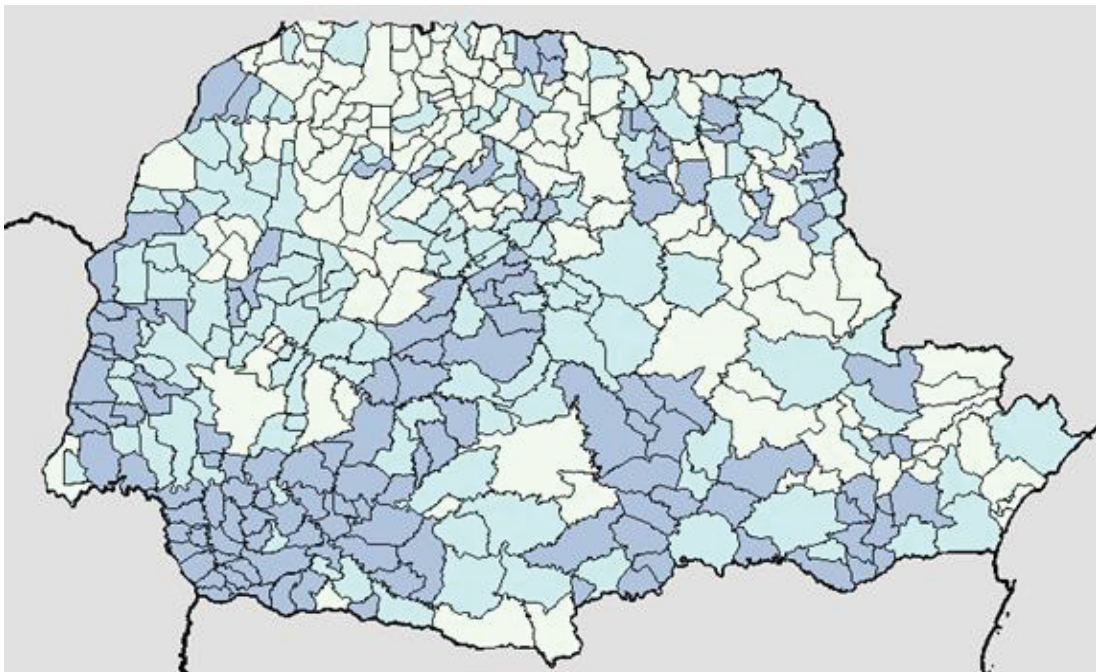
FIGURA 02: CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA EM 2006



Fonte: Modificado de IPARDES, 20—b

Por fim, a Figura 03 demonstra a concentração da agricultura familiar no estado do Paraná, sendo as áreas com cores mais escuras áreas com maior percentual de presença de agricultura familiar e as mais claras com menor percentual.

FIGURA 03: DISTRIBUIÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR NO ESTADO DO PARANÁ NO ANO DE 2017.



Fonte: IBGE, 2017.

Ao observar todo esse conjunto de figuras e da tabela podemos compreender um pouco como está constituído o Paraná e posteriormente, como que essa constituição interfere nas oficinas de capacitação. A região Norte do Paraná (SILVA; 2008), possui um grau de urbanização variável, sendo a região Norte Central Paranaense a mais urbanizada, com uma alta produção agrícola. Essa região também possui uma considerável concentração de estabelecimentos agropecuários de maior porte (em algumas regiões específicas) e uma baixa concentração de agricultura familiar. Além disso há uma variação grande do Índice de Gini, com regiões se aproximando de uma igualdade e outras se aproximando de uma desigualdade.

A região Sudoeste é uma região com menor grau de urbanização, porém, com altos valores de produção agropecuária, principalmente na região do Oeste Paranaense. Além disso, as áreas médias dos estabelecimentos agropecuários são na sua maioria menores que 50 hectares, o que indica uma grande concentração de estabelecimentos de pequeno porte, evidenciado principalmente na Figura 03. Também, observo que o índice de Gini nessa região é um dos mais homogêneos e reduzidos se comparados com o resto do Paraná.

A região do centro e leste é a região que engloba a Capital Paranaense, com isso se torna uma região bem heterogênea e com grande desigualdade social, evidenciada pelo índice de Gini, com regiões bem urbanizadas e outras nem tanto e com a área do Centro Ocidental Paranaense abarcando estabelecimentos agropecuários de grande porte, porém no resto da região permanecendo com estabelecimentos agropecuários de menor porte, sendo que a Agricultura Familiar fica concentrada bem ao sul da região.

Consonante com este cenário, em 2016, a Vigilância Sanitária do Estado do Paraná, iniciou o processo de construção de uma nova resolução capaz de auxiliar a implementação da Resolução RDC 49/2013 – ANVISA, a fim de normatizar as boas práticas de fabricação para esses empreendimentos que produzem produtos de origem vegetal, sendo especialmente focada no empreendimento familiar rural no Paraná (POUZATO, et al, 2018). O processo também ocorreu aos moldes da RDC 49/2013, sendo elaborada de forma colaborativa (PARANÁ, 2017a).

Para tanto utilizou para a sua criação as normas sanitárias antigas, a Resolução 49/2013, a Instrução Normativa 16/2015 do MAPA e o Código de Saúde do Paraná, disposto nas Lei Estadual n° 13.331, de 23 de novembro de 2001 e no

Decreto Estadual nº5.711, de 23 de maio de 2002 que, baseando-se nas diretrizes e bases do SUS institui um modelo de saúde do Paraná.

A Resolução SESA/PR 004/2017 foi estruturada com o princípio de atender e regularizar as atividades dos Empreendimentos Familiares Rurais no Paraná, pautando-se nos princípios e diretrizes da Resolução RDC 49/2013 e na operacionalização, desta, no estado<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> A Resolução SESA/PR 004/2017 será abordada com mais detalhes no Capítulo 4.

## CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Esse capítulo tem como objetivo caracterizar a educação e correlacionar com o Sistema Único de Saúde. Em um primeiro momento se faz importante compreender e diferenciar uma Educação Crítica pensada por Paulo Freire da Educação Bancária caracterizada pelo mesmo autor.

A Educação Bancária, tira a humanidade dos educandos e educandas e os transforma em coisas, objetos a serem depositados com conteúdos que os educadores julgam importantes, em sua maioria desconectados com a realidade dos educandos e educandas. Nessa perspectiva eles não sabem nada enquanto os educadores e educadoras têm um absoluto saber. Essa forma de educação impede esses educandos e educandas de se assumirem sujeitos, acomoda-os, torna-os passivos e busca sua docilidade para adaptação a opressão e manutenção do *status quo*.

A Educação Crítica Freireana ao contrário é uma educação humanizadora, dialógica, amorosa, esperançosa com o objetivo de tornar os educandos sujeitos, com voz, protagonistas de sua história, com uma visão crítica da realidade para transformá-la, sendo cada vez mais sujeitos.

A partir desses modelos também se articula, a educação em saúde, dividida em: Educação Superior, com formação para atuação na área da saúde, muitas vezes, a partir do modelo de Educação Bancária; Educação Permanente, partindo da inconclusão do homem e mulher, voltada para a prática profissional e para a realidade em que vivem, de forma a problematizá-la, criticizá-la e lutar para transformação dessa realidade.

Com relação à Educação Permanente, no SUS, há a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde que guia as ações, porém não institui os modelos de educação a serem seguidos, sendo muitas vezes confundido com Educação Continuada, onde as atividades de educação são voltadas para uma atualização de conteúdos, muitas vezes desconectados e pautados em uma Educação Bancária.

Além disso, dentro da educação em saúde, existe a Educação Popular em Saúde voltada à popularização do conhecimento científico juntamente a população, ampliação da atuação e estímulo ao protagonismo da população na área da saúde, sendo pautada em uma Educação Crítica Freireana, que busca a libertação das formas de opressão e transformação da realidade. A Educação Popular possui uma

política para implementação dentro do SUS denominada Política Nacional de Educação Popular em Saúde, construída com base nos pensamentos freireanos.

## A EDUCAÇÃO CRÍTICA FREIREANA E EDUCAÇÃO BANCÁRIA

A educação tradicional – ou ainda Educação Bancária – é uma educação que desumaniza, que domina ao propor a realização de depósitos de conhecimento - dito conhecimento adequado - nos educandos e educandas. Com essa redução de educandos e educandas a meras coisas, a recipientes a serem preenchidos, reduzem-se os educadores e educadoras em coisas, isto porque, ao coisificarem, ao reduzirem os alunos, também se tornam coisas, afinal é no diálogo, na amorosidade, na práxis verdadeira que é possível humanizar-se. Assim, uma educação bancária impede a assunção como sujeitos e protagonistas de suas histórias. Nesse modelo, é necessária a permanência da opressão, a docilidade, subserviência e passividade dos educandos e educandas para que se tornem facilmente adaptáveis a situação que se encontram (FREIRE, 1985; 2018b).

Essa educação é centrada na transmissão de conteúdos desconectados da realidade e vazios, focada na memorização e repetição sem reflexão, estimulando uma “cultura do silêncio” no processo de educação, em que os considerados ignorantes não podem ter um lugar de fala (FREIRE, 2018b).

A “cultura do silêncio” possui diversas dimensões e reações, porém é caracterizada pela atuação passiva dos educandos e educandas, na transferência de conhecimentos em cursos maçantes, com falas professorais, estimulando a presença de não-participantes (educandos e educandas que esperam a imposição de regras dos professores e esperam pacientemente o que memorizar), sempre alienados da realidade (FREIRE; SHOR, 2003, p. 148). Esse tipo de atuação violenta das autoridades professorais sobre os alunos nega seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico,

As escolas fazem crer que a forma de falar dos alunos é vergonhosa. Negam a subjetividade dos alunos, não lhes permitindo um contato crítico com a realidade. No lugar do conhecimento subjetivo existem informações e conceitos políticos oficiais tais como “autoconfiança”, “individualismo” e “subir na vida por si mesmo” (FREIRE; SHOR, 2003, p. 150, grifos dos autores).

Além disso, o silenciamento caminha junto com a absolutização da ignorância dos educandos (FREIRE, 2018b). Para o autor,

Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim. Estes, como sujeitos dessa definição, necessariamente a si mesmos se classificam como aqueles que sabem. Absolutizando a ignorância dos outros, na melhor das hipóteses, relativizam a sua própria ignorância (FREIRE, 1985, p. 30).

A educação humanizadora, crítica, dialógica é caracterizada como um ato de amor, amor este que não se perde em sentimentalismo, mas o amor pelas outras pessoas, sujeitos iguais a mim, pela sua assunção como sujeitos de sua história. Esse ato de amor deve ocorrer utilizando a própria compreensão da realidade dessas pessoas, estimulando o pensamento e o fazer crítico dos educandos e educandas que se tornam educadores e educadoras nesse processo ao educarem e ao possibilitarem aos educadores um novo olhar sobre a realidade (FREIRE, 2009).

Ainda, a educação numa perspectiva crítica se caracteriza como busca pela humanização de todas as pessoas, tornando-as sujeitos, pessoas com voz e com história a serem consideradas, constituindo-se como uma forma para auxiliar a participação social da coletividade e lutar pela superação das questões que impedem essa população de ser mais humana, ser mais sujeitos (FREIRE, 2018b).

A educação tratada aqui é denominada educação crítica, por estimular a reflexão dos sujeitos de forma a problematizarem a sua realidade. Para que seja crítica é necessária a assunção desses participantes como sujeitos, sujeitos que pensam, inseridos em uma história, em um momento, em uma cultura, que possuem uma presença curiosa acerca do mundo, para uma possível transformação da sua realidade. Essa transformação da realidade só é possível a partir da libertação das formas de opressão existentes que os reduzem em coisas, tirando sua autonomia, inferiorizando e castrando a sua criatividade. Para que ocorra é necessário se distanciar do objeto, da realidade, observando as partes para depois olhar o todo da situação (FREIRE, 2018b).

Com a educação crítica espera-se devolver às pessoas a condição de sujeitos da sua vida, sua humanização, a possibilidade de, pela ação e reflexão constantes e humanizadoras e da luta, buscar ser mais humano. Assim, relações entre pessoas, se tornam horizontais, sem supor uma superioridade de nenhuma pessoa em relação a outras, mas supondo que todos são seres cognoscentes (seres que possuem



condições de compreender qualquer situação que se pretenda conhecer) (FREIRE, 2018b). Segundo o autor,

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2018b, p. 95-96, grifos do autor).

Essa autoridade para Freire (1997) não pode ser confundida com autoritarismo, ou uma tirania. Mas deve existir autoridade, pois somente com o exercício da autoridade que o educando ou educanda conquista a sua liberdade, com ética, estética e responsabilidade.

A partir disso, na busca da liberdade, é necessária uma educação libertadora, dialógica, sendo o diálogo esse que supõe dizer a palavra, além disso, possuir a dimensão da ação e da reflexão que constitui a práxis. Dimensões essas que não podem existir separadamente sobre risco de virar ou verbalismo, palavreria ou ainda um ativismo, o que separadamente causam alienação e não são capazes de fazer a denúncia do mundo, não causando com isso a transformação. O diálogo é humilde e ocorre em comunhão, entre homens e mulheres que querem pronunciar o mundo, ou seja, não pode ser reduzido a um depósito de palavras e ideias em outro, precisa ocorrer entre todos os sujeitos (FREIRE, 2018b).

Essa educação exige uma ação, esperançosa, não por um esperar pacientemente, mas do lutar para que as situações que mantêm os sujeitos em opressão sejam transformadas, ou seja, uma educação que seja libertadora da opressão, que estimule a luta pela libertação de todos (FREIRE, 2018b).

A assunção dessa educação crítica e problematizadora<sup>28</sup> requer do educador e educadora romper com os modelos de educação tradicional conservadores, em que o poder econômico, machismo, racismo e discriminação prevaleçam. Com isso, há necessidade de uma atuação ética, de uma atuação coerente com o discurso para contrapor esses modelos desiguais (ABENSUR; SAUL, 2019).

Esses modelos de educação, bancário e crítica ou problematizador, são apresentados no Quadro 01, a partir do olhar de Paulo Freire.

---

<sup>28</sup> Problematizando no processo de educação a realidade a relação dos homens e mulheres com o mundo, para assim compreendê-lo e superá-lo (FREIRE, 2018b).

Quadro 01: Características e princípios dos modelos de Educação: Crítica Freireana e Convencional (Bancária).

| ELEMENTOS                               | EDUCAÇÃO BANCÁRIA  | EDUCAÇÃO CRÍTICA FREIREANA   |
|---|--|--|
| Objetivo/Propósito                      | Promover a manutenção do <i>status quo</i> , por meio da alienação e opressão do indivíduo, atuando a partir de uma falsa generosidade e assistência.  | Promover a libertação e humanização do indivíduo por meio da assunção como sujeitos protagonistas da sua história e partícipes do processo, visando a transformação da realidade.  |
| Atuação                                 | Baseada no ativismo e/ou verbalismo.   | Baseada no permanente processo de ação-reflexão-ação.  |
| Como os participantes são percebidos    | Não são percebidos e na invisibilidade tornam-se objetos passivos - "coisificados" - receptáculos do conhecimento transmitido. Pessoas com absoluta ignorância a serem instrumentalizados com os conhecimentos dos instrutores a partir dos saberes absolutos. | Como sujeitos da práxis, participantes do processo de construção do conhecimento. Sujeitos cognoscentes, com saberes e práticas construídos a partir de sua relação/integração com e no mundo e com outros sujeitos.   |
| Como é realizado o processo de educação | Para participantes (objetos), por meio de ações antidialógicas, promovendo a invasão cultural.   | Com participação de sujeitos. Por meio da dialogicidade, amorosidade, integração à realidade.  |
| Seleção dos conteúdos programáticos     | A partir de retalhos da realidade, desconectados e sem significação, prescritos aos participantes como única possibilidade viável ou sem qualquer contextualização, a partir da percepção do educador e educadora que visto como necessário.                   | A partir da apreensão e problematização da realidade, considerando a vida do próprio educando ou educanda no processo de educação. Com base na investigação temática, em temas geradores (com base nas situações limite, nas contradições vividas pelas próprias pessoas no processo de educação). |
| Como os educadores são percebidos       | Como objeto, que ao coisificar o outro, também se coisifica. É o transmissor de um saber pronto e acabado, finito. Baseado na superioridade.   | Como sujeitos da práxis, participantes do processo dialógico, que buscam, na relação com o outro, educar e educar-se. Compreendem a sua incompletude e, por isso, buscam o seu ser mais e o ser mais das outras pessoas. Baseado na igualdade.   |
| Ação do educador                        | Fazer comunicados sobre os seus saberes acumulados.  | Promover comunicação a partir da mediação da realidade.  |
| Como ocorre a transformação             | Não ocorre. Há manutenção do <i>status quo</i> , do processo de manipulação e dominação.   | A partir da problematização, da intersubjetividade e da tomada de consciência de modo que a visão primeira (ingênua) seja criticizada a partir do distanciamento que se faz da realidade confrontando-a (indo da parte ao todo e do todo a parte).   |

FONTE: A autora, 2020.

NOTA: Categorias construídas com base em Freire (2018b).

Sobre as ações dialógicas e antidialógicas trago, também, a diferenciação compilada por Anjos (2014) e baseada nas obras de Paulo Freire, que considera a dialogicidade como possibilidade de desvelamento das realidades, baseado na humildade, amorosidade, integração, intersubjetividade, com a emersão dos educandos de suas realidades, permitindo por meio da problematização e práxis a

tomada de consciência para a superação das situações limite, considerando os homens e mulheres sujeitos do processo, inacabados, buscando a sua humanização. Enquanto que, a antialogicidade ignora a realidade, produz invasão cultural<sup>29</sup>, devido a sua arrogância e considerada superioridade, com seu conhecimento considerado acabado, transforma, mulher e homem, em objetos por meio da transmissão de conhecimentos, pautada na prescrição, assistência e, normatização, mantendo os objetos imersos em sua realidade e desumanizados (ANJOS, 2014).

Para uma melhor compreensão e visualização da dialogicidade e da antialogicidade, construí o Quadro 02.

Quadro 02: Caracterização da antialogicidade e da dialogicidade.

| <b>ANTIALOGICIDADE</b>  | <b>DIALOGICIDADE</b>  |
|---|---|
| Opressora   | Revolucionário-libertadora  |
| Objetificação   | Humanização   |
| Necessidade da conquista, transformando o outro em um objeto a ser conquistado, possuído                            | Os sujeitos fazem a transformação do mundo por meio da intersubjetividade   |
| Pretende-se manter as pessoas alienadas por meio da realização de comunicados e depósitos                           | Transformação do mundo pra libertação dos homens e mulheres, sendo realizada na comunicação   |
| Manutenção do <i>status quo</i> , com aderência a realidade   | Transformação da realidade por meio da problematização  |
| Divisão das classes populares para que não atuem em conjunto sendo assim mais fácil manter a alienação e a opressão | União e organização das classes sociais para transformação da realidade, se tornando mais humana. Essa libertação ocorre por meio da práxis libertadora |
| Manipulação das massas oprimidas pelas elites dominadoras   | Organização das massas populares para sua libertação  |
| Realização de invasão cultural e consequentemente prescrições de como viver, pensar e agir                          | Realização da revolução cultural, na síntese cultural com a retomada por meio da problematização e conscientização dos homens e mulheres da sua cultura |

Fonte: A autora (2020)

NOTA: Categorias construídas com base em Freire (2018b).

A questão da humanização é tão importante e tão difícil de ser compreendida, que desde 2003, vinculada ao SUS, existe a Política Nacional de Humanização (HumanizaSUS), com a intenção de superar as situações de desumanização dentro do SUS. Nessa política a humanização é entendida como tornar os sujeitos protagonistas e autônomos na produção da saúde, em todos os âmbitos, com uma visão para as necessidades sociais. Nesse sentido evidencia a necessidade de

<sup>29</sup> A invasão cultural é a imposição de uma cultura externa aos sujeitos, impondo sua vivência e impossibilitando a criatividade das pessoas. Com a invasão cultural há a objetificação das pessoas invadidas, sua redução a coisas, e sua pressuposição de seres inferiores. “No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido” (FREIRE, 2018b, p. 205).

capacitar os profissionais em atuar por meio do acolhimento, da informação e da educação (BRASIL, 2004).

Para tanto, de modo a instituir um processo de educação que humanize e não seja pautado em práticas educativas enfocadas na transmissão de saberes, o que não é condizente como uma prática de saúde que pensa nas pessoas como sujeitos, é necessário a problematização da realidade vivenciada dentro do SUS (HECKERT; NEVES, 2010). Entretanto, como humanizar o SUS quando as condições de funcionamento e trabalho não são propícias para humanização do SUS? Como promover a humanização quando há persistência da coisificação dos usuários, com manutenção do controle com a dependência, desses sujeitos, do Estado?

A educação para ser libertadora tem que propiciar e se desprender dessas amarras para que a política avance e deixe de ter um caráter emergencial. Para Pasche (2010) a humanização, para os trabalhadores e trabalhadoras, tem relação com a valorização do trabalho e profissional, democratização das relações de trabalho, inclusão desses profissionais na gestão e para os usuários a baixa responsabilização e descontinuidade dos cuidados e tratamentos. Para tanto é necessária superação dessas questões, por meio de ações educativas que problematizem e criticizem a desumanização dos trabalhadores e dos usuários.

Essa humanização e visão crítica são essenciais dentro da ANVISA para que todas as pessoas sejam sujeitos, protagonistas, autônomos da sua história e para que a atuação dos fiscais da vigilância não objetifique outras pessoas e a si mesmos. Dentro do Documento Base para Gestores do HumanizaSUS, é evidenciada a produção de sujeitos dentro do SUS (BRASIL, 2010b). Assim, a Política Nacional de Humanização ao incluir, em seu campo de ação, a ANVISA, cobra desta, uma ação humanizadora.

Dentro da Vigilância Sanitária a educação deve ter papel de destaque para efetividade das ações e estratégias desenvolvidas (COSTA, 2004). Desta forma, os processos de capacitação realizados, para serem condizentes com o próprio modelo de construção intersubjetiva das normativas, devem estar amparados na educação crítica em Freire (2009), cujo processo de educar e educar-se fortalece a assunção de homens e mulheres como sujeitos, protagonistas da sua própria história, questionadores das prescrições alheias e dispostos a, pelo diálogo e pela ação e reflexão, rever e compreender seu papel de cidadão, estando integrado na, e com a, sociedade. Sendo necessário se afinar aos princípios do modelo de educação que

ampara a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e a Política Nacional de Educação Popular em Saúde.

## EDUCAÇÃO E SAÚDE EM ARTICULAÇÃO NO CONTEXTO DO SUS

A Educação em Saúde, para as políticas públicas, busca a promoção da saúde e a prevenção de doenças por meio do estímulo ao pensamento crítico dos sujeitos de forma a assegurar a sua autonomia em relação à sua saúde. Segundo Kruschewsky, Kruschewsky e Cardoso (2008),

Nesta perspectiva observa-se que a educação em saúde possui um sentido coletivo em que aproximaria a comunidade aos programas e políticas públicas de saúde e intentaria construir uma transformação conceitual acerca da saúde, sua dinâmica e propostas com vistas às situações de cada localidade (KRUSCHEWSKY; KRUSCHEWSKY; CARDOSO, 2008, p. 162).

Neste sentido, e, para fins didáticos, classifica-se as práticas de educação em saúde em três vertentes: educação superior, educação permanente e educação popular em saúde, considerando como educação superior aquela responsável pela formação primeira (de base) dos profissionais da Vigilância Sanitária; a educação popular como atividade junto à comunidade e; como educação permanente, aquela que promove socialização de saberes e práticas direcionados à atuação destes trabalhadores junto às pessoas da comunidade e assim como a educação popular, estimula uma educação com a comunidade.

A educação superior, em geral, está amparada em princípios da tendência pedagógica liberal, com uma formação vertical, em que se aprende a reproduzir os conteúdos, o professor detém o poder da sala e o conhecimento a ser ensinado e o educando é um objeto passivo que recebe o conhecimento e tem função de armazená-lo. A aprendizagem ocorre por meio de repetição e memorização dos objetivos de estudo (CANEVER, *et al.*, 2013).

Essa tendência pedagógica é voltada para o mercado de trabalho, com conhecimentos repassados como verdade absoluta, sem considerar a diferença das classes sociais. Foca na exposição de conteúdos com aprendizagem mecânica, sem pensar na realidade ou na vocação ontológica do educando. E cabe ao educando e educanda a passividade e a adaptação a esse modelo (BACK; TEIXEIRA, 2019).

Dentro desta tendência está a Educação Bancária caracterizada e apresentada no Quadro 01.

Diferentemente, a tendência pedagógica progressista é pautada em uma educação igualitária e equitativa, formadora de consciência política, a fim de transformar a realidade. Para tanto, precisa ser crítica e voltada para a sociedade, como um instrumento de luta (BACK; TEIXEIRA, 2019).

A educação superior é um momento de desenvolvimento de habilidades e potencialidades para a “autonomia, a responsabilidade, a curiosidade epistemológica, a cientificidade e o espírito crítico” (VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 28). Para esse tipo de educação, devem ser observadas premissas de articulação da área da educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia, com centralidade na educação e indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL; 2004b, BRASIL, 2014), o que até pode ser considerado em uma educação tradicional ou tecnicista, com a diferença de que o foco está no docente, como detentor de um saber absoluto, desconectado da realidade dos sujeitos que estão em interação com o mesmo.

Neste sentido, durante esse processo de educação superior e sua formação profissional, seria essencial repensar e construir um caminho que leve a superação da formação das elites para as elites, articulado com as populações, seja, em seus locais de atuação, compreendendo seus pensamentos e, repensando as formas de educação (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Porém, a ideia de transformação da visão para uma formação e atuação mais condizente com a realidade, e principalmente voltada para o povo, considerando os conhecimentos tradicionais como ponto de partida para a construção de conhecimento, causa indignação nas pessoas interessadas por manter a opressão, utilizando assim de todas as armas para que não haja uma tomada de consciência, não haja uma compreensão da realidade pelas pessoas objetificadas por outras pessoas. Para possibilitar essa manutenção da opressão a elite utiliza da publicidade como forma de entregar uma interpretação do mundo, como uma receita a ser seguida pelos oprimidos (FREIRE, 2009).

Consonante a estas questões, Souza e Agnol (2008) relatam que os profissionais da Vigilância Sanitária possuem dificuldades em compreender a totalidade do seu trabalho, sendo a formação acadêmica um dos pontos apontados para isso, sendo necessário pensar modelos de formação permanente, com esses profissionais, de forma a auxiliar na compreensão da, e atuação na, realidade.

Essa educação difere da educação continuada (apesar dos equívocos na aplicação de ambas as denominações), pois enquanto a educação permanente visa uma articulação com as vivências, para uma educação mais crítica e transformadora das práticas no trabalho para um ser mais e saber mais dos educadores, das educadoras, dos educandos e das educandas (PEIXOTO, *et al.*, 2013; BRASIL, 2018a), a educação continuada pressupõe uma continuidade do modelo escolar ou acadêmico, como uma atualização dos conhecimentos, enfoque nas disciplinas, seguindo os pressupostos de uma educação mais tradicional (centrada na transmissão e aquisição de conhecimentos, no poder professoral, com práticas escolares, excluindo a vivência dos profissionais) (BRASIL, 2009a; PEIXOTO, *et al.*, 2013; BRASIL, 2018a).

Essa diferença é em muitas vezes sutil e confusa, entretanto, a educação continuada costuma ser compreendida como uma atualização de conhecimentos, com enfoque disciplinar, teorização da prática, aplicação linear, especializada e descontinuada, enquanto que a educação permanente possui um enfoque na prática dos trabalhadores, mudança de práticas sociais, problematização e possibilidade de desenvolvimento integral dos trabalhadores (CAVALCANTI; GUIZARDI, 2018).

A educação permanente parte da inconclusão do ser humano e na busca permanente pelo conhecimento, seja de si próprio ou do mundo para assim buscar saber mais e, a partir da ação, ser mais (SAUL; SAUL, 2016).

Na área da saúde, assim como ocorreu no movimento da reforma sanitária, com mobilização e luta de profissionais e sociedade para democratização da saúde, foi promulgada a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, por meio da Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007, para instituição do tema da educação dentro SUS, considerada um marco na promoção da formação permanente dos profissionais da saúde no Brasil, incorporando o ensino, a atenção à saúde, a gestão e a participação social para transformação da realidade, objetivando a melhoria do acesso, alteração do modelo de sistema de saúde verticalizado, reconhecendo a bagagem social e cultural dos sujeitos, humanização, responsabilização pelos problemas de saúde e qualidade dentro do SUS (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2018a). A política,

[...] deve considerar as especificidades regionais, a superação das desigualdades regionais, as necessidades de formação e desenvolvimento

para o trabalho em saúde e a capacidade já instalada de oferta institucional de ações formais de educação na saúde (BRASIL, 2007, p. 2).

No documento comentado que trata desta política, o processo de educação é definido como:

[...] aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. Os processos de educação permanente em saúde têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (BRASIL, 2009a, p. 20).

Devendo, além disso, considerar as necessidades dos serviços de saúde, o desenvolvimento dos profissionais e a capacidade de resolver problemas, considerando-os como atores da práxis e construtores de conhecimento, incorporando a educação nos seus cotidianos, para transformação de suas práticas, tornando-as condizentes com a realidade e com suas experiências prévias, problematizando os processos e dificuldades encontradas durante a realização do trabalho. Ampliando os espaços educativos, para fora das organizações formais de educação<sup>30</sup> (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009a). Ainda:

Caracteriza-se, portanto, como uma intensa vertente educacional com potencialidades ligadas a mecanismos e temas que possibilitam gerar reflexão sobre o processo de trabalho, autogestão, mudança institucional e transformação das práticas em serviço, por meio da proposta do aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de construir cotidianos e eles mesmos constituírem-se como objeto de aprendizagem individual, coletiva e institucional (BRASIL, 2018a, p. 10).

Com isso, estando a Vigilância Sanitária dentro do SUS, há a necessidade de que as ações de educação sejam condizentes com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2013b), sendo essa necessidade inclusive evidenciada pela própria ANVISA no documento publicado “Diretrizes para gestão da

---

<sup>30</sup> Essas organizações formais de educação são relacionadas aos locais formais, como escolas, universidades, instituições (BRUNO, 2014).



educação em Vigilância Sanitária na Política de Educação Permanente do Sistema Único de Saúde – SUS” (BRASIL, 20--).

Na ANVISA, a educação permanente possibilita o acesso à educação de assuntos pertinentes à Vigilância Sanitária, sendo necessária sua incorporação à prática profissional dos trabalhadores e trabalhadoras (BRASIL, 2013b). A educação permanente em saúde perpassa a educação superior, com intuito de alteração nos modelos de educação reproduzidos pelos profissionais da saúde, por modelos de educação mais afinados com as vivências dos trabalhadores (BRASIL, 2009a). Porém, apesar de representar um avanço na discussão da educação dentro da área da saúde, a Política de Educação Permanente, de forma incoerente com o pensamento freireano, que ancora a própria política, muitas vezes concebendo a educação como instrumentalizadora, como um aperfeiçoamento e não como assunção de uma visão crítica sobre a realidade, em uma tentativa de transformação da mesma.

As ações de educação dentro da Vigilância Sanitária, quando realizadas a partir de um modelo de educação mais crítico podem culminar em uma Educação Popular em Saúde, voltada para a comunidade. Esse tipo de educação concretiza-se, a partir da cultura e saber popular das classes populares<sup>31</sup>, propondo a articulação entre as vivências do povo, levando a uma reflexão crítica e política da relação entre sujeito e sociedade, almejando um processo dialógico entre educadores-educandos e educandos-educadores, trabalhando com as diferenças, construindo um “saber de classe” e valorizando o saber fazer tradicional (BRANDÃO, 1984; FREIRE; NOGUEIRA, 2014).

Para Freire (2001),

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto

---

<sup>31</sup> Classes essas geralmente marginalizadas por ocupar o papel das “minorias” da sociedade moderna.

fazedores dele. Daí que a educação popular, praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do *sonho* (FREIRE, 2001, p. 16-17, grifos do autor).

Diante disso, além da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, cabe a ANVISA articular suas ações com a Política Nacional de Educação Popular em Saúde, instituída por meio da Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, e que reafirma o papel da educação popular para integrar as ações do Sistema Único de Saúde (SUS). A política tem como proposta educativa a “diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS” (BRASIL, 2012).

Segundo o documento sobre a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (2012),

Assim, a Educação Popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais. A cultura popular é valorizada pelo respeito às iniciativas, ideias, sentimentos e interesses de todas as pessoas, bem como na inclusão de tais elementos como fios condutores do processo de construção do trabalho e da formação (BRASIL, 2012, p. 5).

Apesar dessas necessidades evidenciadas de articulação entre educação superior, permanente e popular, na prática, essa relação é frágil e de difícil aplicabilidade. Na articulação entre educação superior e popular, devido à visão biomédica e liberal, o processo de educação resulta em uma forma assistencialista de atuação e com isso desconectada da realidade vivida. A relação da educação permanente com a superior, apresenta dificuldades, devido a atuação distanciada da academia. Essa atuação, se deve, a organização curricular dos cursos da saúde, fragmentados e desconectados do trabalho, desestimulando uma formação crítico-reflexiva (ALBUQUERQUE, et al, 2008). Com isso, torna-se essencial a modificação do modelo de formação dos profissionais, para uma integração na realidade da população, melhorando a efetividade e a implementação da educação permanente em saúde (MICCAS; BATISTA, 2014).

A educação permanente e a educação popular se distanciam, devido à atuação voltada para uma prática assistencialista e produtivista, com foco na atuação sistemática (ALBUQUERQUE, et al., 2008).

Com isso, essa articulação se torna cada vez mais necessária, principalmente para a construção de uma relação de coparticipação entre todos os sujeitos envolvidos no sistema de saúde, sendo, somente possível, de acordo com Albuquerque, *et al.* (2008), com a instituição do diálogo<sup>32</sup> nas instituições.

É a partir dessas percepções sobre a educação permanente, que o processo de educação, com trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância Sanitária no estado do Paraná para implementação da Resolução SESA/PR 004/2017, será avaliado.

## EDUCAÇÃO PERMANENTE

O SUS em seu artigo 27° prevê a “organização de um sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive de pós-graduação, além da elaboração de programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal” (BRASIL, 1990). Entretanto, para Sarreta (2009), não foram propostas ações para concretizar esses programas permanentes de aperfeiçoamento profissional.

Essa discussão, sobre formação permanente dos profissionais da saúde, somente ganhou destaque a partir da 12ª Conferência Nacional de Saúde em 2003, estimulando, com isso, o desenvolvimento de estratégias pelo Ministério da Saúde para consolidar essa formação (SARRETA, 2009).

Para se articular com os princípios do SUS e com os ideais da Reforma Sanitária, essas ações de formação permanente precisam ir muito além da capacitação ou atualização de conteúdos, ou como mencionei anteriormente, da educação continuada, mas necessita de um processo de ensino-aprendizagem crítico, problematizador e voltado para a realidade do serviço de saúde (SARRETA, 2009).

Entretanto, na hegemonia da formação dos profissionais, a educação continuada é forte, sendo condicionada pelo modelo de desenvolvimento e globalização atual, focado em práticas empresariais e ocultando desigualdades acadêmicas. Assim a formação acaba restrita a atualização de conhecimentos e tecnologias (SAUL; SAUL, 2016).

---

<sup>32</sup> E aqui reafirmo a necessidade de um diálogo freireano, que é entendido na perspectiva da educação como prática da liberdade, em que implica a existência de sujeitos e não de objetos, numa comunicação autêntica – comunicação e não a realização de comunicados - e mediatizada pela realidade para a transformação do mundo em que vivem e para o ser mais de todos os homens e mulheres (FREIRE, 2018b). Para a realização do diálogo autêntico é necessária a práxis e a busca da transformação permanente da realidade (FREIRE, 1985).

Saul e Silva (2009) relatam que para realização dessa educação permanente é necessário trabalhar sobre as experiências dos educandos e das educandas, suas práticas e reflexões acerca das mesmas, de forma que suas visões primeiras sobre suas experiências vão se tornando críticas.

Como forma de possibilitar esse processo de educação permanente, o Ministério da Saúde criou a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde, que integra o Departamento de Gestão da Educação na Saúde e o Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde, começando a assumir seu papel na gestão da educação em saúde. Posteriormente, algumas políticas começaram a ser desenvolvidas, como a Política de Formação e Desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde e a estratégia de Pólos ou rodas de Educação Permanente em Saúde (SARRETA, 2009).

Além disso, foi estabelecida parceria com o Ministério da Educação de forma a repensar a formação dos profissionais da saúde, de forma que esses profissionais atendam ao modelo do SUS (SARRETA, 2009).

Em 2004, foi instituída a Política de Educação Permanente em Saúde, de modo a superar essas deficiências na formação dos profissionais da saúde (BRASIL, 2007). Segundo Sarreta (2009), essa política propõe consolidar a Reforma Sanitária, no que se refere à educação, transformando as práticas de saúde, de maneira a se adequar os profissionais às necessidades e dificuldades do SUS. Como trazido anterior, a percepção da Política de Educação Permanente em Saúde, apesar de ser considerada um avanço, necessita aproximar-se mais de um “que fazer” balizado pela educação crítica.

A política de educação permanente, para Sarreta (2009), é uma forma de implementação do SUS, com um conceito de saúde mais ampliado, não somente focado numa visão biomédica<sup>33</sup>, mas sim numa visão ampla de saúde, de modo que a formação desses profissionais não se restrinja a uma mera transferência de conhecimento, mas a um processo educativo que promova reflexão sobre a realidade na saúde.

---

<sup>33</sup> O modelo biomédico de saúde é voltado para práticas mecanizadas e pautado na prevenção de doenças (FELÍCIO; BARBOSA; RAPOSO NETO, 2016), centrado no procedimento, técnico assistencial, na especialização médica (ALBUQUERQUE, et al., 2008), na medicalização do indivíduo, na concepção do indivíduo como órgãos separados, restrito e incapaz de tratar o ser humano na sua totalidade (BARROS, 2002).

Na metassíntese de Miccas e Batista (2014), a concepção de educação permanente existente na literatura engloba práticas transformadoras e problematizadoras, sendo necessária ao longo da vida, pautada na realidade dos serviços de saúde, para integrar o ensino e o trabalho dos profissionais da saúde. Além disso, a educação permanente se constitui como forma de democratizar as relações e reduzir os abismos entre os profissionais, gestores e gestoras e a população.

Apesar dessa importância da educação permanente nos serviços de saúde e da promulgação dessa legislação, sua implementação e aplicabilidade ainda não ocorre em alguns municípios, apesar dessa dificuldade, os próprios trabalhadores e trabalhadoras da saúde reconhecem a importância e a necessidade dessa política dentro do SUS (SARRETA, 2009).

Bem como, em muitos casos a educação permanente se reduz a educação continuada, com ações pontuais, fragmentadas, descontextualizadas e baseadas em metodologias liberais. Esses cursos e atividades são repasses de informações para aquisição de competências profissionais, focando na individualidade desses indivíduos (MICCAS; BATISTA, 2014).

Para tanto, a Educação Permanente proporciona uma construção coletiva de pensamentos, descentralizada, com a participação de todos os sujeitos, com socialização de saberes para a apreensão da realidade e não adaptação. Tudo isso vai se materializando com a necessidade de problematização da prática e com a constante realização da práxis (ação-reflexão-ação) (MICCAS; BATISTA, 2014), o que se aproxima do pensamento epistemológico freireano e torna essa educação permanente uma educação política, uma política pública.

Para Saul e Silva (2009), analisando a educação permanente sob ótica freireana, a

[...] formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de “ser mais”. Formação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas sim a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática (SAUL; SILVA, 2009, p. 238).

Segundo Costa *et al.* (2018), a educação permanente se articula com o pensamento de Paulo Freire por propor a tomada de consciência e atitude crítica para

mudança da visão desses profissionais de forma a considerar a população sujeito e protagonista dos processos de transformação.

Assim,

Tem-se então, que a proposta pedagógica de Paulo Freire, pautada em questionamentos, educação ética, libertadora e transformadora, vem ao encontro dos objetivos da EPS [Educação Permanente em Saúde], na medida em que propõe discussões e reflexões, de forma consciente e crítica, sobre a importância do processo educativo na realidade vivida. Mediante a este cenário, a teoria apreendida tende a promover mudanças efetivas no processo de trabalho (COSTA, *et al.* 2018, p. 563).

Com isso, a educação freireana critica a formação tradicional, propondo que a mesma não dá conta de superar as desigualdades e compreender a realidade em que os sujeitos estão inseridos. A educação progressista, ao contrário, e enfoca a educação nos diferentes saberes e na vivência profissional, potencializando assim as atividades dos profissionais do SUS (COSTA, *et al.* 2018).

Para Freire (2001),

[...] a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

A educação permanente se deve a incompletude do ser humano, a sua busca constante do conhecimento, do ser mais humano. Esse inacabamento é inerente ao ser humano, porém, a partir da sua consciência do inacabamento é que é possível a busca pelo ser mais (FREIRE, 2018a).

Ainda, segundo Freire (1997), além de ser possível a nós compreender essa incompletude e com isso poder saber mais, com nosso conhecimento é possível mudar a realidade, mudança essa que vem pela ação e atuação sobre e com a realidade.

Essa procura permanente passa pela superação da curiosidade ingênua que vai se tornando crítica e, conseqüentemente, epistemológica. Assim, a partir da realidade, dos problemas e das situações que permitem o surgimento da curiosidade e da indagação, posteriormente “rigorizando-se” metodologicamente e se aproximando do objeto, que os sujeitos vão conhecendo o mundo (FREIRE, 2018a). Segundo Freire (2001),

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p.12, grifos do autor).

A partir dessa curiosidade e da inconclusão do ser humano é que se inicia um processo permanente de busca, de construção de conhecimento (FREIRE, 2018b). Essa busca permanente pelo conhecimento é uma vocação ontológica do ser humano, para que estes sejam capazes de reescrever suas histórias e promover a transformação do mundo opressor (SAUL, SAUL, 2016).

Para Freire (2018a),

[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (FREIRE, 2018a, p.16).

Porém, é na libertação, na criatividade, autonomia e não castração, no reconhecimento da incompletude, como seres inacabados buscando cada vez mais saber mais, que a educação vai se constituindo como um processo permanente (FREIRE, 2018a), numa educação permanente.

Para tanto, para se instituir como educação permanente no SUS, as informações, situações vivenciadas pelos trabalhadores e trabalhadoras, contextualizadas, devem ser abordadas (MICCAS; BATISTA, 2014).

### **CAPÍTULO 3 – O CAMINHO A SEGUIR PARA COMPREENSÃO DA REALIDADE EM QUE SE INSERE O OBJETO**

Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória, descritiva e transversal, amparada na abordagem qualitativa, junto aos sujeitos que participaram do processo de capacitação para implementação da Resolução SESA/PR nº. 004/2017. Faz parte do projeto de pesquisa, intitulado: “Investigação de processos educacionais em Saúde: CTS presente?”, registrado no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Setor de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Paraná, sob o número CAAE 09263419.2.0000.0102.

Essa pesquisa é baseada na Investigação Temática pautada em Freire (2018b), a partir da realidade percebida pelos protagonistas. A investigação temática, é uma metodologia de pesquisa-ação (SAUL; SAUL, 2017) que ocorre a partir dos problemas dos próprios sujeitos, possibilitando uma reflexão, discussão, análise de busca de soluções (ABENSUR; SAUL, 2019). Além disso é uma metodologia coletiva e problematizadora que tem como pressuposto levantar temáticas significativas ou temas geradores. “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens [mulheres] referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 2018b, p. 136).

Essa metodologia, possibilita a libertação dos sujeitos, segundo Saul e Saul (2017), não descreve um conjunto de regras e técnicas para um resultado esperado, e sim um modo de compreensão da realidade baseado nas circunstâncias de realização onde os sujeitos são ativos para a compreensão e apropriação do mundo. Segundo Freire (2018b),

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2018b, p. 122).

Assim, a investigação temática, sendo um processo crítico, propõe o desvelamento da realidade, ou seja, uma melhor compreensão da realidade sem os véus que a cobrem (ABENSUR; SAUL, 2019). Ou seja, os temas geradores são provenientes do próprio agir e pensar histórico das pessoas entrevistadas, busca



assim desvelar esses temas cobertos pelas situações-limite, onde nas situações de opressão não resta saída a não ser se adaptar (SAUL; SAUL, 2017).

Para Paulo Freire (2018b), esse tipo de pesquisa ocorre em todo momento com as pessoas, entretanto, nessa dissertação utilizei a metodologia de investigação temática para levantar os temas para discussão, elencando os distanciamentos, aproximações e possibilidades que ocorreram dentro do processo de educação, sendo os momentos de problematização, codificação e descodificação realizados sem a participação dos entrevistados.

Para Saul e Saul (2017),

Ao pesquisar coletivamente esses problemas, tem-se a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado, concomitantemente ao desenvolvimento de um processo crítico e colaborativo de educação. Trata-se, portanto, de uma forma de se aproximar da realidade que sobrepõe epistemologia e metodologia, subsumida a um compromisso ético-político com grupos oprimidos e com a superação de todas as formas de opressão (SAUL; SAUL, 2017, p. 431).

Assim, no processo de realização da investigação temática vai sendo superada a visão fragmentada da realidade e vai possibilitando uma visão mais ampla a partir da problematização das situações limite<sup>34</sup> e do aprofundamento do objeto estudado. “Objetiva-se conhecer, com os sujeitos, a realidade que os desafia, em um movimento constante de desconstrução e reconstrução da práxis.” (SAUL; SAUL, 2017, p. 443)

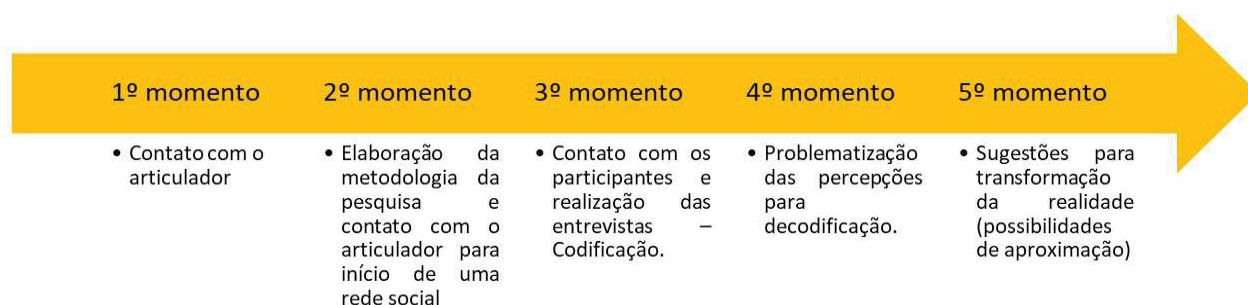
Para Abensur e Saul (2019), essa compreensão da realidade (ou leitura da realidade como tratado pelos autores) vai além da busca de informações, mas propõe uma compreensão sobre os sujeitos do processo, “inclui diferentes dimensões do ser humano, revela valores, compreensão de cultura, desejos, sonhos e limitações” (ABENSUR; SAUL, 2019, p. 814).

Para compreensão da realidade a pesquisa foi dividida em cinco momentos, conforme apresentados na Figura 04, ressaltando que o quarto e quinto momentos, foram referentes à análise, sem a participação das pessoas entrevistadas:

---

<sup>34</sup> Retomo aqui o conceito de situação limite, não como uma barreira para impedir o ser mais humano, mas como um obstáculo para ser superado a caminho de sua libertação (FREIRE, 2018b).

Figura 04: Divisão dos momentos dentro da pesquisa.



Fonte: A autora, 2020.

## PRIMEIRO MOMENTO

No primeiro momento, ocorreu a investigação da realidade a ser pesquisada. Nesse momento identifiquei o problema da pesquisa a partir da proximidade tanto com alguns empreendimentos familiares rurais, quanto com a aproximação que tive com a criação da resolução. Após essa escolha foi estabelecido um contato com o articulador, dentro da própria Vigilância Sanitária, para compreender o processo de construção da resolução, bem como ter acesso a documentos que embasassem as etapas posteriores.

Nesse momento foi realizada a análise das legislações que amparam a construção da Resolução SESA/PR 004/2017, bem como a própria resolução para compreender o processo histórico e sua articulação com as políticas de educação do SUS, bem como, em que medida, este processo se alinha ao pensamento freireano de educação.

## SEGUNDO MOMENTO

No segundo momento ocorreu o estabelecimento da metodologia da pesquisa e, a partir do contato com a responsável pela resolução na Vigilância Sanitária, foi feito o contato com o articulador da resolução. Esse articulador foi fixado como ponto de partida para a realização das entrevistas e para construção de uma rede social.

Para esta pesquisa considerei como sujeitos: articulador, idealizadores e educadores, sendo essas categorias demonstradas no Quadro 03.

Quadro 03: Categorias de sujeitos entrevistadas.

| <b>Papel</b> | <b>Característica</b>   |
|--------------|---|
| Articulador  | Ator social que a partir do contato com agricultores iniciou o processo de construção da resolução e capacitação. |
| Idealizador  | Grupo de trabalho que planejou a realização das oficinas.   |
| Educador     | Educadores que realizaram esse processo de capacitação com os trabalhadores.                                      |

Fonte: A autora, 2020.

Esses sujeitos podem pertencer inclusive a mais de um grupo, por exemplo, o articulador é, ao mesmo tempo, idealizador e educador.

O recrutamento e seleção dos sujeitos vinculados às categorias idealizadores e educadores ocorreu por meio do modelo de redes sociais, essas redes sociais são utilizadas para representar os elos e relações entre os sujeitos da pesquisa, sendo utilizado em diversas áreas de pesquisa com distintas finalidades (MARTELETO, 2001).

Essas redes sociais permitem compreender como a fala dos indivíduos se correlaciona com as estruturas em que estão inseridos e como essa estrutura pesa sobre suas escolhas, orientações, comportamentos e opiniões (MARTELETO, 2001).

O ponto de partida da rede social, ou seja, o ator social principal, foi o idealizador do processo de capacitação para implementação da referida Resolução SESA/PR 004/2017. O articulador indicou quem eram os demais sujeitos que participaram do processo de capacitação, para que fossem contatados e convidados a participar da pesquisa.

### TERCEIRO MOMENTO

A partir desse momento foram realizadas, além da entrevista com o articulador, entrevistas com os outros participantes.

O convite para participação ocorreu por telefone, aproveitando para, no momento do convite, explicar os motivos da pesquisa, o motivo pelo qual estão sendo convidados a participar, bem como, garantir o anonimato (MINAYO, 2010).

Para as entrevistas utilizei os seguintes critérios para a escolha dos entrevistados, partindo do articulador: 1) Pessoas que tenham participado ou como idealizadores ou como educadores; 2) Número de citações feitas pelos entrevistados ou entrevistadas e; 3) Intensidade da citação feita por essas pessoas (pessoas que julgavam essenciais para compreensão do processo de educação). Buscando, dentre

as indicações, pessoas de diferentes segmentos (Vigilância Sanitária, EMATER e Agricultores).

Após contato, convite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Anexo 02, realizei as entrevistas semiestruturadas, conforme a categoria selecionada e roteiro norteador, para o articulador, idealizador e educadores (Apêndices 01, 02 e 03 respectivamente), nesses roteiros o Bloco 04 era o bloco que prioritariamente trazia o universo temático da pesquisa, buscando as compreensões sobre o processo educativo.

Segundo Minayo *et al.* (2002) a entrevista é um método muito usual no trabalho de campo de pesquisas sociais como forma de captar o discurso dos entrevistados. As entrevistas podem fornecer dados subjetivos e objetivos do entrevistado, por meio de trocas verbais e não verbais, possibilitando uma melhor compreensão de significados, valores e opinião dos sujeitos de interesse para a pesquisa (FRASER; GONDIM, 2004).

[...] a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista [...] favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Em pesquisas sobre educação a entrevista é bastante utilizada, principalmente, porque permite a captação da informação desejada, com qualquer tipo de informante, sobre variados tópicos, permitindo a exposição do entrevistado ou entrevistada a assuntos pessoais e íntimos, bem como de temas complexos, de forma aprofundada, possibilitando correções, esclarecimentos, adaptações para a finalidade desejada. Com isso, para pesquisas na área da educação é preferível instrumentos de entrevista que sejam menos padronizados, principalmente quando se objetiva captar a visão dos entrevistados ou entrevistadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

As entrevistas semiestruturadas são uma combinação entre entrevistas fechadas e abertas, com questões previamente definidas e com um direcionamento nas respostas a serem encontradas, retirando as dúvidas do entrevistado ou entrevistada, não gerando dados excessivos e não significativos a proposta da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005). Outros aspectos que se correlacionam com as entrevistas semiestruturadas é que esse tipo de abordagem “[...] assume um

compromisso com a superação das situações limites por meio da autorreflexão dos participantes da pesquisa” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Para a realização das entrevistas, foi necessário o controle de minha subjetividade, sendo evidenciado por Streck (2016) que o controle dessa subjetividade (aqui compreendida não como o contrário de objetividade, mas como uma visão geral do sujeito que será estudado) auxilia para a construção da empatia e para que toda a complexidade da situação do pesquisado venha à tona sem que minhas crenças, pensamentos ou representações interfiram na coleta de dados.

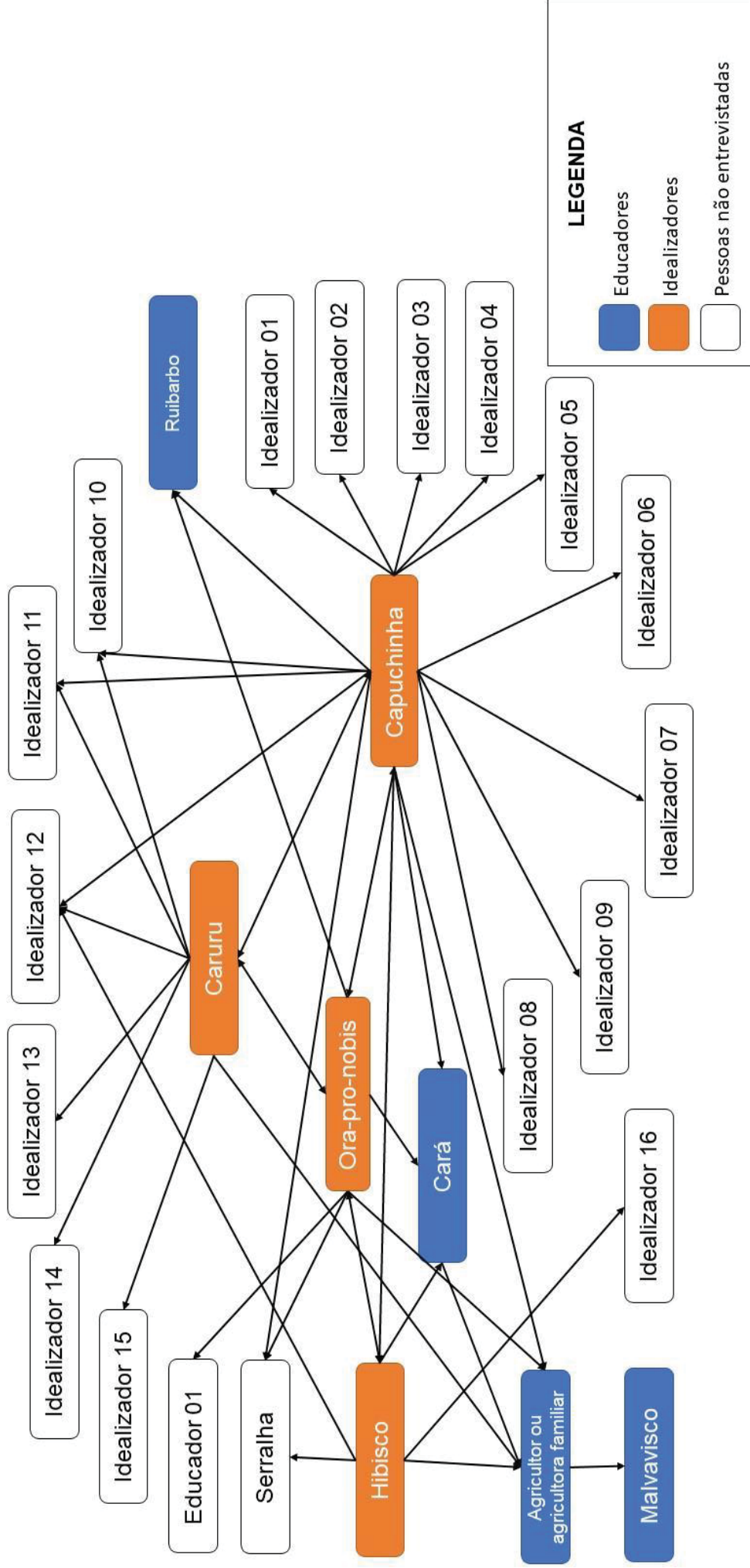
Durante as entrevistas utilizei a técnica de “atenção flutuante” que variava entre a atenção no roteiro que foi preestabelecido, e a atenção nas expressões e respostas dos entrevistados, com isso, baseando-me nessas respostas, introduzi perguntas à entrevista conforme necessidade de esclarecer mais alguns termos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Além disso, utilizei um diário de campo para anotar minhas percepções e pontos importantes durante a entrevista e observação.

O diário de campo compreende as anotações das observações feitas no decorrer da pesquisa, sendo anotadas as impressões sobre as manifestações pessoais, comportamentos, e outros aspectos relevantes (MINAYO, 2010).

As entrevistas foram realizadas de duas maneiras conforme solicitação dos participantes, primeiramente, eu sugeri a entrevista presencial em local confortável para o entrevistado ou entrevistada e sem interferências externas e, na impossibilidade de realizar a entrevista presencial ocorreu entrevista por videoconferência. Estas possibilidades foram indicadas por Canever *et al.* (2018). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra e os nomes dos participantes foram substituídos por nome de plantas alimentícias não convencionais. Na análise das falas as mesmas foram limpas de vícios de linguagem e, corrigidas quanto à concordância, para uma melhor compreensão.

Para entendimento da interação entre participantes, foi elaborada a rede social representada na Figura 05.

Figura 05: Rede social



Fonte: A autora, 2020.

Apesar, do Serralha ser citado algumas vezes, não foi possível realizar a entrevista, devido a dificuldades de comunicação. Durante as entrevistas observei que os entrevistados e entrevistadas da categoria idealizadores citavam outros idealizadores e idealizadoras além dos citados anteriormente pelo articulador. Porém, devido à intensidade de citação e a metodologia definida, anteriormente, optei por manter as entrevistas com os idealizadores e idealizadoras citados somente pelo articulador, porém, não ignorando essa informação das análises.

As entrevistas foram realizadas conforme local indicado pelos entrevistados e entrevistadas. Uma das entrevistas foi realizada via aplicativo de mensagens (Whatsapp), por solicitação do entrevistado, as outras foram realizadas de forma presencial. O tempo dessas entrevistas foi suficiente para o aprofundamento das questões norteadoras oscilando conforme a fala dos sujeitos.

Esses profissionais trabalham com e conhecem a realidade dos produtores abarcados por essa resolução e possuem vivência como trabalhadores e trabalhadoras da área. Evidente no relato de Ora-pro-nobis,

[...] gente que tinha experiência no campo, gente que sabia, que tinha passado por situações difíceis, tinha 20 anos de trabalho, gente com sabedoria da realidade (Ora-pro-nobis).

Sobre a participação dos sujeitos nas oficinas, foi construído o Quadro 04, trazendo a participação dessas pessoas como educadores, revelando em que momentos e em que oficinas tiveram participação. Os participantes que não tiveram atuação como educadores não foram enquadrados nesse quadro.

Quadro 04: Participação dos sujeitos como educadores nas oficinas de capacitação da Resolução SESA 004/2017.

| Participante  | Fase                       |                            |                            |                            |
|---------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
|               | Participação na oficina 01 | Participação na oficina 02 | Participação na oficina 03 | Participação na oficina 04 |
| Capuchinha    | x                          | x                          | x                          | x                          |
| Ora-pro-nobis | x                          | x                          | x                          | x                          |
| Hibisco       |                            | x                          | x                          | x                          |
| Ruibarbo      |                            | x                          | x                          | x                          |
| Cará          | x                          |                            | x                          | x                          |
| Malvavisco    |                            |                            |                            | x                          |

Fonte: A autora, 2020.

Entrevistei os sujeitos vinculados à categoria idealizadores, denominados: Capuchinha, Ora-pro-nobis, Hibisco e Caruru e; vinculados à categoria educadores, denominados: Capuchinha, Ora-pro-nobis, Hibisco, Ruibarbo, Cará e Malvavisco.

Nesse momento ocorreu a codificação, ou seja, a compilação do que eu identifiquei, sintetizando as situações de contradição social. A codificação é uma ponte entre contexto vivido e contexto teórico, por meio da descrição da realidade (ABENSUR; SAUL, 2019). Com isso, é possível começar a identificação dos distanciamentos, aproximações e possibilidades da realização das oficinas de capacitação da Resolução SESA/PR 004/2017.

Para Freire (2008),

A codificação representa uma dimensão dada da realidade tal como a vivem os indivíduos, e esta dimensão é proposta à sua análise num contexto diferente daquele no qual eles a vivem. Assim a codificação transforma o que era uma maneira de viver num contexto real, num *objectum* no contexto teórico (FREIRE, 2008, p. 36).

Após o levantamento das percepções realizei a atividade de compreensão da percepção dos problemas e identificação das situações-limite, bem como, de quais problemas são identificados pelos próprios sujeitos, na realidade em que vivenciaram.

#### QUARTO MOMENTO

No quarto momento, organizei as falas por temas, analisando: o processo de educação, de modo a compreender o modelo de educação que o balizou (Educação Crítica Freireana ou Educação Bancária), verificando se estava ancorado na dialogicidade ou na antialogicidade, bem como; de que maneira os sujeitos, participantes da capacitação, foram compreendidos no processo de educação (a sua vocação ontológica).

Com isso, nesse momento realizei a problematização para compreensão do ocorrido, realizando assim uma re-ad-miração da ad-miração anterior. Foi realizado um distanciamento crítico dos dados encontrados para aprofundar a compreensão, momento de busca de novos olhares e aporte técnico para confrontar a visão anterior e compreender as situações-limite, globalmente, de forma a vislumbrar uma nova realidade, possibilitando uma transformação social (SAUL; SAUL, 2017), neste caso, possibilidades para que a mesma ocorra.



Após essa re-ad-miração realizei a descodificação<sup>35</sup>, com a mudança de percepção dos códigos que identifiquei anteriormente por meio da problematização, de forma a ser uma melhor compreensão da realidade. Segundo Freire (2018b) a descodificação “é a análise crítica da situação codificada” (FREIRE, 2018b, p. 135).

Essa descodificação implica em ir do abstrato ao concreto, das partes ao todo, de modo a ter uma compreensão total do sujeito de estudo e da situação existencial concreta. A fim de, promover “a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (FREIRE, 2018b, p. 153).

Este processo, visou auxiliar na percepção de aproximações, distanciamentos e possibilidades, do processo educacional estudado, visando um “que fazer” voltado a uma prática crítica e libertadora.

## QUINTO MOMENTO

A partir das aproximações e distanciamentos levantados, da identificação das contradições que impedem a realização de uma educação crítica e humanizadora, serão apresentadas sugestões de possíveis temáticas (ainda não consideradas temas geradores) para transformação da realidade, de modo a provocar reflexões sobre os processos de formação, em especial, dentro da VISA, com vistas à realização de uma educação crítica, dialógica e libertadora.

---

<sup>35</sup> No livro *Extensão ou Comunicação?* Freire traz a descodificação como compreensão do significado dos códigos, construindo um quadro valorativo comum, sendo, a descodificação, posterior à codificação e anterior a problematização. O processo de investigação temática utilizado, aqui, é baseado no livro *Pedagogia do Oprimido*, que traz a problematização anterior a descodificação, como mudança da visão primeira, por meio da problematização do que foi encontrado.

## CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DA RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017

O processo de construção da resolução, descrito neste capítulo, foi relatado pelos sujeitos entrevistados, nesta pesquisa.

Segundo Ora-pro-nobis:

Então, o tempo que a gente estava construindo, também, nós idealizamos essa forma de ir já capacitando as pessoas para aquilo que viria lá na frente, num processo de participação de todos [...] ao mesmo tempo que a gente está construindo a resolução, nós estamos educando também (Ora-pro-nobis).

Essa fala ressalta a importância da construção da resolução como processo de capacitação e educação, anterior as próprias oficinas realizadas. O processo de construção da Resolução SESA/PR 004/2017 está representado na Figura 06.

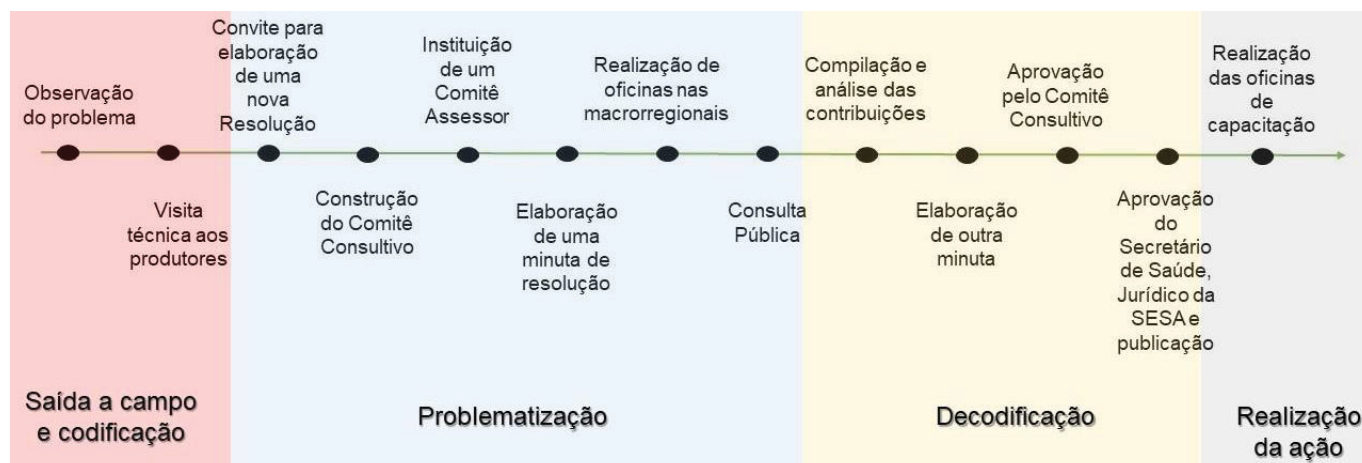
Figura 06: Processo de construção da Resolução SESA/PR 004/2017, segundo relato dos entrevistados e das entrevistadas.



Fonte: A autora, 2020.

Esse processo de construção das oficinas de capacitação assemelha-se à investigação temática, indo da compreensão das partes para compreender o todo. Este processo ocorreu a partir da observação de um problema emergido da realidade, que, posteriormente, foi problematizado junto ao Comitê Consultivo e a população, de modo a buscar a descodificação com a participação dos atores sociais, culminando na realização de uma atividade educativa. Essa semelhança é observada na Figura 07.

Figura 07: Construção da resolução e sua semelhança com investigação temática.



Fonte: A autora, 2020.

A construção da resolução iniciou com a observação de um problema por uma agricultura que comunicou para o articulador, que estava com dificuldades para se adequar às normas sanitárias. Segundo o relato do articulador, essa produtora não conseguia produzir e nem comercializar seu molho de tomate, pois deveria (segundo a Vigilância Sanitária) realizar um curso de medição de pH de conservas, em outra localidade, no caso, em outro estado.

Quando indagado sobre essa situação e, em conversa com outros produtores, esse ator social decidiu realizar visitas técnicas para vislumbrar os entraves gerados pela Vigilância Sanitária na produção e comercialização de alimentos processados dos Empreendimentos Familiares Rurais.

Com esses relatos e experiências vivenciados, foi sugerida a construção de uma norma pioneira que implementasse a RDC 49/2013 no Paraná e, que auxiliasse a regularização desses empreendimentos. Para isso, foi constituído um Comitê Consultivo com diversos representantes da sociedade, de modo que diversas vozes fossem ouvidas nessa construção. Paralelo a este Comitê, também, foi constituído um Grupo Técnico Assessor (Grupo Técnico *Ghost* como relatado por alguns entrevistados) que apoiasse o Comitê consultivo.

Segundo Caruru:

Nós tínhamos 2 fóruns de discussão, um era o *ghost* que era um grupo auxiliar, técnico para a elaboração e depois para a capacitação da 004 e nós tínhamos um fórum mais político que foi para a aprovação da resolução [...] (Caruru).

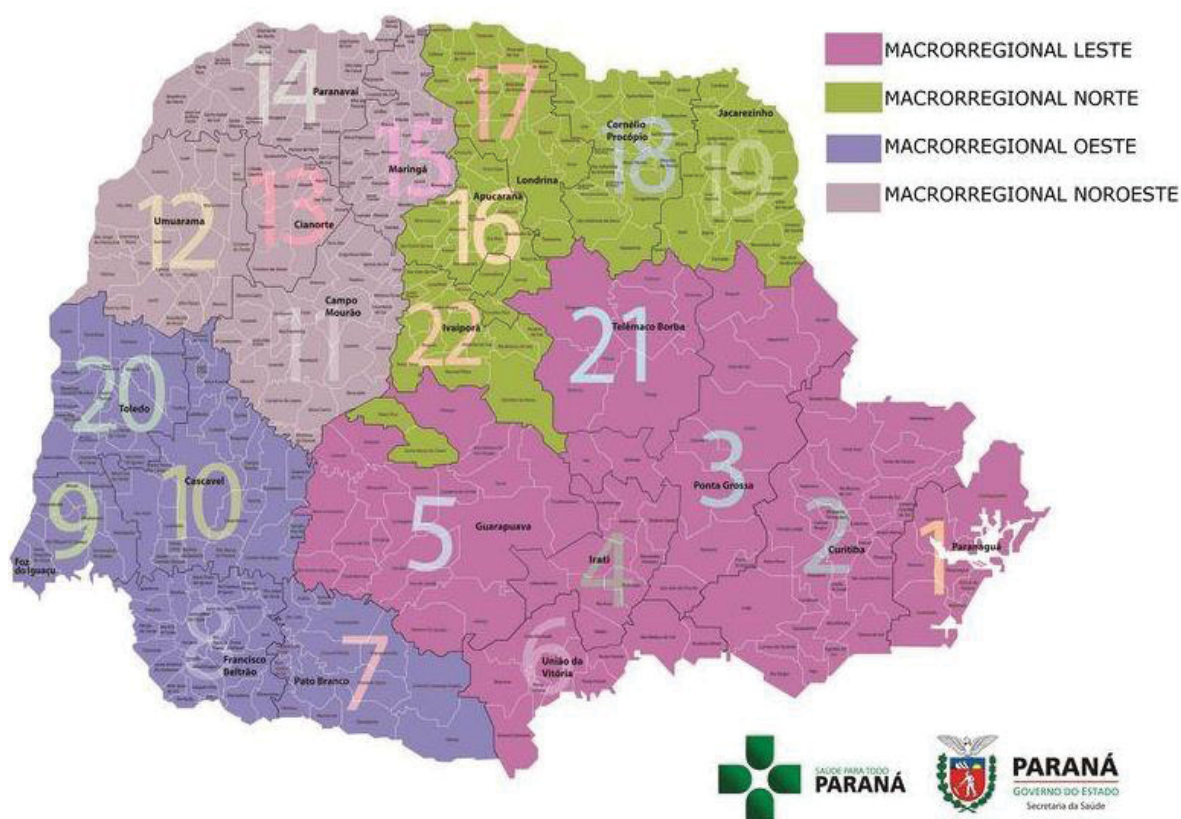
O Comitê Consultivo foi instituído por meio da Resolução SESA/PR nº 557/2015, sendo os participantes representantes das Vigilâncias Sanitárias Municipais das cidades de Curitiba, Nova Aurora e Pato Branco, do Centro Estadual de Vigilância Sanitária, por meio da Divisão de Vigilância Sanitária de Alimentos (DVVSA, CVS/SVS/SESA), do Centro Estadual de Vigilância Ambiental onde os participantes eram da Divisão de Vigilância sobre o Meio (DVVSM, CEVA, SVS, SESA), do Conselho Estadual de Secretários Municipais de Saúde (COSEMS), do Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional do Paraná (CONSEA-PR), do Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), da Agência de Defesa Agropecuária do Paraná (ADAPAR), da Secretaria Municipal de Abastecimento de Curitiba (SMAB), da Secretaria do Estado do Desenvolvimento Social (SEDS), da Secretaria do Estado de Administração e Previdência do Paraná (SEAP), da Associação de Agricultura Orgânica do Paraná (AOPA), da Associação de Consumidos de Orgânicos do Paraná (ACOPA), da Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), da União das Cooperativas da Agricultura Familiar e Solidária (UNICAFES) e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (PARANÁ, 2017c).

Posteriormente, pelo Comitê Consultivo e Grupo Técnico Assessor, foi elaborada uma minuta de Resolução, a qual foi apresentada para apreciação em momentos de discussão, tanto nas macrorregionais de saúde (com participação de diversos segmentos da sociedade), quanto em consulta pública.

Essas macrorregionais são distribuídas conforme a Figura 08.

Figura 08: Divisão do Paraná por Macrorregionais de Saúde.

### Mapa Político do Estado do Paraná · Divisão por Macrorregionais



Fonte: PARANÁ, 20--.

Nesses momentos de discussão alguns pontos se aproximaram e outros se distanciaram da RDC 49/2013, que embasou esse processo. Um dos pontos, citados por Ruibarbo, de distanciamento nessas discussões da RDC 49/2013 e que foi decisivo nesse processo, refere-se à proibição de fabricar alimentos processados na residência, necessitando de um ambiente separado. Essa proibição havia sido revogada na RDC 49/2013, demonstrando um retrocesso nesse quesito.

Porém, em outros pontos aproximaram da RDC 49/2013, como no relato de Ruibarbo,

[...] outro caráter importante que está na resolução orientadora, é, fiscalização orientativa, esse é uma quebra de paradigma também porque os fiscais acham que eles não devem ser educativos, educadores, eles acham que tem que ser só punitivos e ao mesmo tempo nós da extensão rural, em alguns momentos a gente não pode ser só orientativo, a gente também tem que ter um processo de, não punir, mas fazer uma orientação mais rígida de acordo com os preceitos da vigilância sanitária [...] (Ruibarbo).

Posteriormente as discussões, as contribuições foram avaliadas pelo Grupo Técnico Assessor e, uma nova minuta de resolução foi elaborada, analisada pelo Comitê Consultivo e aprovada para publicação, que após passar pela aprovação do Secretário da Saúde do Estado do Paraná e pelo jurídico do Estado do Paraná, foi aprovada e publicada.

Sobre todo o processo, é possível elencar algumas percepções,

Olha, assim, (...) com relação à concepção da resolução 004 eu não tenho dúvida, ela cumpriu 100%. Nós conseguimos conceber uma legislação que muda o paradigma e não fizemos nenhuma ruptura com relação a isso, ou seja, nós conseguimos que boa parte do corpo técnico da Vigilância, dos representantes da agricultura, dos representantes dos agricultores compreendessem a importância e avançassem nesse sentido e, colaborassem pra isso (Caruru).

Essa fala de satisfação com a construção colaborativa e participativa de diversos segmentos da sociedade foi observada também na fala de Hibisco,

[...] da forma com que foi construída a resolução é uma forma muito participativa, inclusive dos agricultores, não só da saúde e das outras áreas do estado também, como agricultura, a questão das universidades, da academia, mas os agricultores também, então ela já foi construída desse jeito e quando você tava com ela consolidada e publicada a gente devolveu esse trabalho na forma justamente da apresentação dela nessas macrorregionais e a capacitação que seria essa discussão maior, e foi muito bom porque foram um número muito grande de pessoas capacitadas [...] (Hibisco).

Essa construção colaborativa, bem como, a necessidade de uma nova resolução proveniente da própria população, condiz com o princípio do SUS de participação da comunidade dentro do sistema (BRASIL, 1990).

Ao mesmo tempo, com essa construção, evidenciou-se a necessidade de que outras normas sejam construídas em moldes parecidos, principalmente, e, dando continuidade às discussões sobre industrialização de alimentos, no que tange à produção animal, por conta dos entraves em sua regularização,

[...] eu avalio que nós trouxemos uma norma, construímos uma norma, esse outro grande segredo, coisa que nos produtos de origem animal eles não se dispõem a isso, os técnicos seguram com eles esse conhecimento e não abrem mão. Desses produtos de origem vegetal houve esse avanço em que se compreende, se respeita o saber popular, se respeita, o conhecimento que os agricultores têm no processo de fabricação desses produtos, e lógico que as técnicas são importantes, mas a partir disso a gente consegue elaborar uma norma que dá regularidade e segurança sanitária pra esses produtos, então isso que eu acho que é o grande avanço, e são poucos os estados que

conseguiram avançar nesse sentido, e então nossa norma é uma norma importante para esse segmento da agricultura [...] (Caruru).

Esses entraves, para industrialização de alimentos de origem animal provenientes de Empreendimentos Familiares Rurais, são evidenciados em diversos estudos, inclusive, no documentário *O Mineiro e o Queijo*, demonstrando a necessidade e a vulnerabilidade da regularização desses produtores e produtoras (CRUZ; SCHNEIDER, 2010; O MINEIRO E O QUEIJO, 2012; CINTRÃO, 2014; SANTOS et al., 2016).

Caruru, em sua fala, retrata essa dificuldade, principalmente pelos técnicos que trabalham com fiscalização de produtos de origem animal, com a socialização do conhecimento com os pequenos agricultores e agricultoras. Dificuldade que, conforme o relato, parece não ter sido sanada com a publicação da Instrução Normativa nº 16 de 2015.

Essa resolução permitiu a integração dos princípios da Resolução nº 49/2013 dentro dos critérios de avaliação da qualidade sanitária no Paraná, principalmente no que tange à razoabilidade e à minimização de possíveis perigos (POUZATO *et al.*, 2018).

A resolução acrescentou a discussão e o auxílio à rotulagem dos alimentos, e o Anexo 1 dedicado exclusivamente às Agroindústrias Familiares Rurais, trazendo avanços em temas como a possibilidade de formação de multiplicadores nas capacitações e ao mesmo tempo estipulando critérios para a fabricação de alimentos seguros sanitariamente (PARANÁ, 2017a). Com isso, possibilitou um enfoque especial a esses produtores e produtoras que já demonstravam uma fragilidade e dificuldade de competição, frente às agroindústrias de grande porte, afetando assim sua Segurança Alimentar e Nutricional (JANDREY, 2017).

Para melhoria do processo de implementação da Resolução foram publicados materiais institucionais para orientar no treinamento dos profissionais da vigilância sanitária, e para sanar dúvidas de profissionais da EMATER, SEBRAE, agricultores e agricultoras familiares, entre outros (PARANÁ, 2017c).

Essa resolução trouxe como diferencial, em relação à RDC 49/2013, a realização de oficinas<sup>36</sup> de capacitação em quatro macrorregiões do Estado, com a

---

<sup>36</sup> Essas oficinas foram realizadas na Macrorregional Norte em Jacarezinho, na Macrorregional Noroeste em Maringá, Macrorregional Oeste em Pato Branco e na Macrorregional Leste, em Irati.

participação de profissionais da Vigilância Sanitária, EMATER e até agricultores e agricultoras rurais. Esse processo ocorreu em conformidade com o Artigo 16 da RDC 49/2013, que define ser de competência do SNVS a promoção de capacitações voltadas à sensibilização de profissionais da Vigilância Sanitária para implementação da resolução (PARANÁ, 2017b).

Essas oficinas contaram com o apoio do Setor de Resíduos Químicos em Alimentos da Divisão de Vigilância Sanitária de Alimentos do Centro Estadual de Vigilância Sanitária, da Divisão de Vigilância sobre o Meio do Centro Estadual de Saúde Ambiental e do Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e por meio de um processo construtivista, realizou essas oficinas que contaram com dois momentos: o primeiro com envio pelos trabalhadores da vigilância sanitária de questões sobre a resolução para as macrorregionais. A partir dessas questões foi elaborado um rol de perguntas com 10 questões que seriam apresentadas nas oficinas para discussão, além disso, foi elaborado, por cada grupo, um Manual de Boas Práticas simulando os empreendedores familiares rurais e o segundo momento foi o de realização das oficinas, que aconteceram em três dias (PARANÁ, 2017c).

As oficinas contaram com a participação de cerca de 700 pessoas provenientes de 276 municípios paranaenses, atingindo uma representação de 69% do Estado (PARANÁ, 2017c; POUZATO, et al, 2018). Ao término das oficinas foi realizada uma avaliação acerca da condução, por meio de fichas, tendo a adesão de 36%. Destes 98,7% relataram que os conteúdos abordados foram adequados, 84,2% relataram que os conteúdos foram suficientes para esclarecer os assuntos tratados, 97,5% afirmaram que a atividade beneficiará suas atividades profissionais e 96,2% relataram que essa atividade proporcionou ampliação de seus conhecimentos (PARANÁ, 2017c).

## AS OFICINAS DE CAPACITAÇÃO

Inicialmente, cabe destacar aqui, que em nenhuma das entrevistas foi citada a intenção de pautar as oficinas em um modelo de Educação Crítica Freireana, sendo tomada a decisão de análise a partir deste modelo, por conta da aproximação com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e a Política Nacional de Educação Popular em Saúde.



A partir dessa construção da resolução, e até mesmo antes da finalização desse processo, as oficinas de capacitação já eram pensadas até mesmo como instrumento de implementação dessa nova legislação. Com isso, iniciou-se o processo de planejamento.

Inicialmente, a metodologia das oficinas foi pensada pelo articulador, que, posteriormente, foi sendo discutida e ajustada com toda a equipe que idealizou as oficinas. Para a construção da metodologia, segundo Cará, o auxílio do Grupo Técnico Assessor foi importante para apoiar a realização, como é possível observar em sua fala:

Sim, a gente participou aqui inicialmente, na construção do conteúdo do que a gente previa que seriam as oficinas e posterior a isso mais nas, nas metodologias também de busca dos materiais de apoio, então como, nós tínhamos um Grupo Técnico Assessor que ele era informal, apoiado por algumas regionais de saúde e por duas, três secretarias municipais de saúde, com técnicos também bastante experientes que trabalhavam com agroindústria e que de alguma forma também subsidiaram e colaboraram nesse processo metodológico também (Cará).

Antes das oficinas foi solicitado para as Regionais de saúde do estado do Paraná que respondessem 10 perguntas. Cada Regional deveria se reunir com os profissionais dos municípios e elencar essas perguntas sobre a nova Resolução e devolver para a Vigilância Sanitária central. Posteriormente, a partir das respostas, o Grupo Técnico Assessor selecionava as perguntas que seriam respondidas nas capacitações. As não selecionadas foram respondidas e encaminhadas as regionais, posteriormente. Essas perguntas deram origem ao documento “Manual de Orientação para Aplicação da Resolução SESA/PR nº 004/2017” (PARANÁ, 2018b) com esclarecimentos sobre a Resolução.

As oficinas, de acordo com o relato dos entrevistados e entrevistadas foram realizadas em três dias seguidos. Segundo Cará, na construção destas, utilizou-se o pensamento:

[...] no processo da oficina, teve um primeiro momento que foi esse de discussão e de consolidação da própria resolução e finalização dela e depois foi essa de retorno mesmo onde praticamente foi de dizer como aplicar, a própria resolução e o entendimento, esclarecimento mesmo de todos os itens de como é que foi construído (Cará).

Além disso, segundo Cará, os conteúdos abordados nas oficinas foram separados por eixos, sendo abordados: a parte documental, a parte da estrutura física das atividades de processamento de alimentos, materiais de apoio para embasar as ações dos trabalhadores, principalmente relacionado ao risco sanitário, que pudesse orientar a atuação desses profissionais.

O primeiro dia foi focado em palestras, voltadas a apresentação da resolução e conteúdos técnicos, conteúdos esses focados no olhar mais aprofundado dos profissionais com os produtores e produtoras rurais, exemplificado na fala de Capuchinha:

Então como o cara da propriedade rural gerencia tudo isso? Isso tem muito a ver com aquilo que você tá produzindo de alimento, com a qualidade do alimento que você tá produzindo dentro da agroindústria, se você não tem água de qualidade, você pode ter uma contaminação do alimento que tá sendo produzido, se você não tem um manejo direito dos resíduos e dos vetores... dos resíduos, você pode ter a proliferação de vetores, isso vai influenciar na qualidade do alimento, então a gente tem que entender todo um contexto diferente da propriedade rural e é importante que o cara saiba como proteger, o cara da Vigilância Sanitária saiba como que faz pra proteger uma fonte, você tem que ir lá, amassar o barro no meio da propriedade lá e olhar o que é uma proteção de fonte, como faz a proteção de fonte, como é a higienização da proteção, como é que você faz pra fazer a cloração da água, pra você ter água potável dentro do empreendimento e pra própria propriedade como um todo, como é que você faz pra fazer o tratamento dos efluentes? Como que é uma compostagem de resíduos orgânicos, tudo isso tinha que ser trabalhado com a Vigilância Sanitária, tudo isso eles precisavam entender, pra quando eles fossem fazer inspeção que eles não ficassem presos em detalhes que não importam, que não são tão relevantes no ponto de vista do risco sanitário, na avaliação do risco sanitário e se prendessem realmente aqueles pontos que fossem impactar de uma forma negativa na produção de alimento (Capuchinha).

Todos esses conhecimentos são importantes para os técnicos da Vigilância Sanitária para uma atuação mais próxima com os produtores e produtoras, necessário para a realização de uma educação popular, uma educação para capacitação técnica e científica da população (nesse caso dos empreendedores familiares rurais), mas ainda utilizando os conhecimentos e práticas tradicionais dessa população (FREIRE; NOGUEIRA, 2014), sabendo que não existe um saber inferior e nem um saber superior, mas saberes diferentes.

Essa utilização da Educação Popular é condizente com a Política Nacional de Educação Popular em Saúde, sendo orientada por princípios de dialogicidade, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento,

emancipação e compromisso com a construção de um projeto democrático e popular (BRASIL, 2013b).

O segundo e terceiro dias contavam com grupos de trabalho que discutiam a resolução, o regulamento técnico e sua implementação. Esses grupos de trabalho contavam com facilitadores<sup>37</sup> para as discussões. Dentro desses grupos eram realizadas atividades com os profissionais, como: responder às próprias perguntas, feitas anteriormente, considerando o entendimento sobre a Resolução SESA/PR 004/2017 e, confeccionar um Manual de Boas Práticas de Fabricação, supondo terem um Empreendimento Familiar Rural.

Esse processo de construção foi invertido se pensado no processo dialógico freireano. Primeiramente, parece que foram realizados comunicados para os trabalhadores e trabalhadoras, com palestras sobre temas que os educadores consideraram essenciais. Posteriormente, somente no segundo dia, foram considerados os questionamentos levantados inicialmente pelos educandos e educandas.

Sobre essa atividade, Capuchinha relata:

A gente achou essa tarefa extremamente importante, por que? Porque muitas vezes é muito fácil pra gente enquanto fiscal cobrar, "ó, o senhor tem que me apresentar um manual de boas práticas" aí o produtor, ou sei lá, qualquer regulado fala "tá, mas o que é um manual de boas práticas? O que tem que conter? O que você quer que tenha no manual de boas práticas?" aí o fiscal fala "não, você tem que fazer, o senhor se vira... se vira pra..." não é esse o objetivo, o objetivo é que o agente de Vigilância Sanitária, o fiscal ele saiba o que é um manual de boas práticas, ele saiba quais que são os elementos principais que devem estar contidos lá, porque é que tem que estar esses elementos principais contidos lá né, e qual é a importância da, realmente, da implementação daquele manual na prática. Então por que fazer esse passar por produtor rural? Pra ele ver o quanto é difícil montar um manual de boas práticas? Pra ele se colocar no papel de um produtor e pra ele ver que na realidade de uma agroindústria é uma tarefa muito complicada, é uma tarefa muito complicada. (Capuchinha).

Novamente, essa fala relata uma preocupação dos Idealizadores em possibilitar aos trabalhadores e trabalhadoras a compreensão sobre a realidade dos Empreendimentos Familiares Rurais, de forma que em sua atuação, o princípio da razoabilidade, tratado na RDC 49/2013, seja colocado em prática. No momento de

---

<sup>37</sup> Esses facilitadores foram citados como pessoas pertencentes ou a Vigilâncias Sanitárias regionais ou eram pessoas do nível central que conduziam as discussões dentro dos grupos de trabalho. Quando questionados sobre a atuação, ou a fala dessa categoria dentro do processo de capacitação, foi relatado que somente faziam alguma fala ou algum esclarecimento, quando era solicitado, a eles, que lessem juntamente aos participantes a Resolução SESA/PR 004/2017.

construção do Manual de Boas Práticas de Fabricação, um modelo foi gerado para ser utilizado por qualquer pessoa que precise, sendo o mesmo disponibilizado no site da Secretaria de Estado de Saúde do Paraná<sup>38</sup>.

Esse modelo de educação utilizado, assemelha-se ao modelo liberal, que se pauta em uma educação punitiva, em que os fiscais da vigilância para compreenderem o processo, precisaram passar pelo sofrimento que os agricultores e agricultoras familiares enfrentam quando realizam esta atividade.

As atividades selecionadas para o processo de capacitação, tiveram como ponto de partida, a compreensão que os palestrantes tinham da realidade, trazendo o panorama (inclusive na hora da construção do Manual de Boas Práticas) e sua percepção sobre como é o campo. Neste momento, os participantes não foram ao campo (a realidade) para o compreender, mas o fizeram, a partir do que foi narrado pelos educadores.

Para o terceiro dia, foi solicitada a leitura dos esclarecimentos sobre a resolução que havia sido encaminhada. Segundo Capuchinha,

[...] no terceiro dia a gente voltava pra plenária e eles, aí na plenária geral cada um apresentava o resultado desse momento de discussão dos grupos menores, então eles apresentavam as respostas para os questionamentos, cada grupo tinha divergência de entendimento ainda, então o grupo A respondia XPTO pra uma pergunta e o grupo B respondia uma coisa totalmente diferente, daí era um momento em que a gente, enquanto coordenação do evento balizava o conhecimento “não, pra isso ó, pra água potável a gente entende que tem que ser a água que esteja isenta de contaminação microbiana, que esteja isso, que teja aquilo, a gente não vai solicitar por exemplo, que seja cobrada todos os padrões de potabilidade de água que estão na portaria 2914 lá do Ministério da Saúde né, por conta da razoabilidade, porque o cara não vai conseguir, fazer, pagar análise de agrotóxico na água de 6 em 6 meses né, mas a gente consegue pelo menos minimamente garantir padrões mínimos de qualidade que garantam a potabilidade e assim foi, a gente foi construindo esse balizamento do conhecimento. Então esse momento das oficinas foi muito rico [...] (Capuchinha).

Esse momento contou com apresentações dos grupos de trabalho que explanaram os resultados de suas discussões, realizadas no dia anterior, seus questionamentos, suas compreensões. Essas compreensões foram mediadas para que no final, saíssem com uma compreensão coletiva do que era a Resolução. Neste momento, ocorreu uma tentativa de construir um “marco valorativo comum” (entendido

---

<sup>38</sup> O site da Secretaria de Saúde do Paraná sofreu uma atualização nos últimos meses e até o momento alguns materiais gerados na construção da Resolução SESA/PR 004/2017 não se encontram mais disponíveis.

como), de modo a tornar, alguns dos termos linguísticos comuns, entre esses profissionais, de modo a terem a mesma compreensão da resolução, adaptando-a à realidade.

No entanto, da forma como foi conduzida esta construção, a compreensão alcançada, foi a de que, em vez de criar um marco valorativo comum, a ação foi percebida como um momento de autoritarismo, em que, a pessoa que exercia a função de autoridade, comunicava o que era a resolução e como o grupo deveria a compreender e reproduzir.

## CAPÍTULO 5 - COMPREENDENDO O PROCESSO FORMAÇÃO

Para uma compreensão melhor do lugar de fala dos entrevistados, ou seja, de onde falam, de suas áreas, como foram formados e em que bases, elaborei a caracterização dos sujeitos, presente no Quadro 05.

Analisar esse lugar de fala, colabora para compreender os motivos e embasamentos para a criação dos discursos utilizados.

Quadro 05: Formação e experiência profissional dos sujeitos a partir de suas próprias falas.

| Entrevistado ou entrevistada | Experiências   |
|------------------------------|--|
| Capuchinha                   | Formada em medicina veterinária com mestrado profissional e pós-graduação pelo Instituto Sírio Libanês em Gestão em Vigilância Sanitária. Trabalhou em uma empresa de alimentação animal, trabalhou na Secretaria de Estado da Saúde, iniciando por regionais e posteriormente indo para a Vigilância Sanitária de Alimentos.  |
| Ora-pro-nobis                | Formado em medicina veterinária, trabalhou na Secretaria de Saúde do Estado do Paraná na Vigilância Sanitária de Curitiba e Região Metropolitana e na Divisão de Alimentos, no Ministério da Saúde dentro da ANVISA, trabalhando na área de toxicologia. Funcionário da Escola de Saúde Pública do Paraná, do Laboratório Central de Saúde Pública do Estado do Paraná. Presente em diversas políticas, principalmente voltadas para utilização de agrotóxicos. Consultor da Organização Mundial da Saúde. Com mestrado em Saúde Comunitária. Com um trabalho junto da agricultura orgânica. |
| Hibisco                      | Engenheira Agrônoma, trabalhou na Secretaria de Estado da Agricultura do Paraná e na Secretaria do Estado da Saúde do Paraná, com especialização na área de Saúde Pública e Vigilância em Saúde.   |
| Caruru                       | Engenheiro Agrônomo, com trabalhos com ênfase em agricultura familiar e com atingidos por barragens, trabalhou na Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ACESSOAR), cooperativas de agricultura. Trabalhou em CEASA, Secretário de Habitação, consultor do Ministério do Desenvolvimento Agrário e, por fim, trabalha na Secretaria de Saúde, na Vigilância Sanitária.   |
| Ruibarbo                     | Engenheira Agrônoma com mestrado em Meio Ambiente e trabalha no Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) em municípios e posteriormente na regional de Curitiba. Participou das Conferências de Segurança Alimentar dentro dos Conselhos Municipais e das Comissões Regionais, coordenava o Plano Brasil sem Miséria e tem contato com as discussões de Segurança Alimentar e Nutricional em Curitiba e Região.   |
| Cará                         | Tecnólogo em saneamento, com várias pós-graduações na área da saúde, gestão e políticas públicas. Trabalhou na área de abastecimento de água, na Secretaria do Estado da Saúde do Paraná, atualmente trabalha na Secretaria do Estado da Saúde do Paraná na Vigilância Ambiental.  |
| Malvavisco                   | Técnica de contabilidade, agricultora familiar e com uma agroindústria familiar. Trabalhou como agente de saúde, em uma escola como agente de limpeza e na prefeitura.   |

Fonte: A autora, 2020.

### OBJETIVO DAS OFICINAS

Para Ora-pro-nobis, o objetivo de realização das oficinas,

[...] era harmonizar uma fala capaz de que eles **absorvessem que agora tinha uma resolução diferente** e que a postura profissional deles agora tinha que ser diferente, por exemplo, quando encontrassem uma colher de pau, e que era lei, e portanto eles deveriam implementar essa resolução no seio do local que eles trabalhassem, fosse nos municípios ou no estado, entendeu? Esse era o objetivo, **dar conhecimento** para aplicação prática da resolução é isso (Ora-pro-nobis, grifos meus).

Nessa fala é possível observar a possível situação limite, entendida por Freire, como a objetificação dos trabalhadores<sup>39</sup>. Isso é semelhante à concepção de extensão criticada por Paulo Freire (1985) onde o educador ou educadora são os detentores do saber, um saber maior, que estende esse saber às outras pessoas ignorantes, como um messias estendendo sua salvação, principalmente quando o entrevistado fala em dar esse conhecimento para uma aplicação prática. Segundo o autor, esse pensamento não se encaixa em uma educação crítica pois, “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta” (FREIRE, 1985, p. 14, grifos do autor).

Assim, para ocorrer uma ação educativa libertadora e crítica seria necessário além da problematização, a escuta ativa e, mesmo com a resolução pronta, ouvir e investigar sua compreensão, suas limitações, desejos, medos, enfim, compreender toda a situação e problematizar a questão da fiscalização nessas agroindústrias.

É claro que, há um entendimento de que, a construção da resolução, foi pautada na participação social, considerando os atores sociais envolvidos no processo e que, vários enfrentamentos foram necessários, para que sua publicação fosse efetivada, uma vez que, está fundamentada na inclusão social, indo na contramão do modelo vigente, que mantém os processos de desigualdade social, em especial, nas áreas rurais. Ou seja, a intenção de colocá-la em prática, de modo a promover a inclusão produtiva, garantindo o mínimo de suporte às famílias agricultoras, pode ter sido uma das balizadoras para que este formato ocorresse, da forma como foi relatada.

Para Capuchinha, um dos objetivos era popularizar, entre os profissionais da Vigilância Sanitária, alguns pensamentos sobre a nova resolução:

---

<sup>39</sup> Reforço essas situações limite como barreiras que podem e precisam ser vencidas. Essas situações são percebidas criticamente quando se afasta da realidade e dessa situação e com isso, compreende-se essa situação em profundidade. Paulo Freire (2019) ainda relate que as ações para romper essa situação são os “atos-limite”, como uma ação de superação e negação da situação limite e de sua luta e postura frente a ela.

[...] a gente percebeu que se a gente não trouxesse esse conceito, esses pensamentos, esse conceito de razoabilidade de uma forma mais específica para as equipes de vigilância, a norma não ia ser aplicada. Eles precisavam entender a fiscalização que a RDC 49 traz que é **de forma orientativa eles precisavam internalizar isso, [...] conceito de razoabilidade, o bom senso no momento da inspeção. Se a gente não trabalhasse isso de uma forma mais objetiva e contundente** a norma não ia ser aplicada, não ia ter efetividade na aplicação, ia ser mais como uma norma que ia ser publicada aí, dia após dia que as pessoas, as pessoas acabam não usando. Foi nesse momento das audiências públicas que a gente percebeu que precisava fazer isso, no meu entendimento (Capuchinha, grifo meu).

Na fala de Capuchinha podemos observar uma possível contradição entre o que foi feito e o que é falado, levantando assim uma possível situação limite. Inicialmente fala que a resolução deve agir de forma orientativa<sup>40</sup> e, posteriormente, de forma mais objetiva e contundente, o que demonstra um pragmatismo distanciado da práxis.

Essas oficinas de capacitação, na fala dos educadores, foram uma forma de fazer com que os profissionais compreendessem temas ainda muito distantes de sua atuação, como a questão da razoabilidade e a aproximação com a atuação de forma orientativa, contudo, o processo parece apresentar elementos característicos de um modelo de educação bancária, levando a seguinte pergunta: um processo de educação, que se aproxima de uma educação bancária, pode estimular uma atuação de forma orientativa?

A atuação de forma orientativa pode gerar distintas interpretações baseadas em diferentes modelos de educação. Esta pode ser, um transferir conhecimento em forma de orientações, ou ainda comunicados, como denominado por Freire (1985), se aproximando de uma Educação Bancária, e disfarçada de uma educação crítica que considera o educando ou educanda. Em que, nesse modelo, o conhecimento “correto” é doado para os agentes da Vigilância Sanitária, que, posteriormente, entregarão aos agricultores e agricultoras, que deverão atuar em coerência com aquele que é considerado detentor do conhecimento.

Ou ainda, pode se assemelhar a uma Educação Crítica que permite ao educando ou educanda, nessa situação (porque a atuação do profissional da

---

<sup>40</sup> Ressalvo o que foi dito no capítulo 01, a fiscalização orientativa ou normativa é uma fiscalização realizada COM os agricultores e agricultoras familiares e não SOBRE eles. Nessa fiscalização, os profissionais da VISA, deixam em segundo plano, o papel policesco, para assumirem o papel educador.



vigilância sanitária nesse contexto se distancia da atividade de policial e se aproxima da atividade de educador e educadora), a construção de um conhecimento autêntico sobre sua realidade, sendo o papel do educador ou educadora, contribuir para o desvelamento da realidade do educando ou educanda, ao mesmo tempo em que se educa nessa nova visão, compreendendo novas perspectivas e corroborando para a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1985).

Para Cará, o objetivo das oficinas se assemelha ao relatado por Capuchinha e Ora-pro-Nobis,

[...] de retorno mesmo, onde praticamente foi de dizer como aplicar a própria resolução e o entendimento, esclarecimento mesmo de todos os itens, de como é que foi construído (Cará).

Neste caso, o objetivo das oficinas se restringe a esclarecer os pontos da resolução, tornando-a prática e estimulando seu uso.

Ora-pro-nobis, quando questionado sobre quais eram os objetivos de realizar as oficinas com os trabalhadores da VISA, disse:

Por que fazer isso com as regionais? E fazer esses seminários, esses quatro primeiros por macrorregionais, fundamental, eu estou querendo mudar, o quê? A prática do profissional de saúde, pra mudar a prática dele ele precisa receber um processo de capacitação, então aí entra o quê? Entra o processo de pesquisa-ação ou de educação [...] (Ora-pro-nobis, grifo meu).

O objetivo era harmonizar uma fala capaz de que eles absorvessem que agora tinha uma resolução diferente e que a postura profissional deles agora tinha que ser diferente [...] (Ora-pro-nobis, grifo meu).

Esse era o objetivo, dar conhecimento para a aplicação prática da resolução, esse é o objetivo (Ora-pro-nobis, grifo meu).

Nessas falas, noto um possível distanciamento da educação crítica freireana e novamente uma possível situação limite, principalmente no que tange à objetificação dos trabalhadores e trabalhadoras, ao considerar que estão recebendo o conhecimento, absorvendo um conhecimento novo que estava sendo dado pelos educadores. Essa objetificação é observada com a ideia de messianismo presente nas falas, ou ainda de uma prescrição alheia, supondo ser necessário que, o saber maior fosse “repassado” dos educadores, para os educandos e educandas, cujo saber, parece ser, menor.

Na fala dos entrevistados e das entrevistadas, as oficinas foram pensadas para serem na forma de diálogo e participativa, como será apresentado nos próximos tópicos, entretanto, observo alguns pontos que retrocedem nesse pensamento, necessitando talvez, de um processo que seja capaz de provocar tomada de consciência sobre os modelos de educação, envolvendo todos os sujeitos, sejam trabalhadores ou trabalhadoras, idealizadores ou educadores.

Nesse ponto, a educação poderia ter sido realizada de forma crítica se, os trabalhadores e trabalhadoras não fossem silenciados no processo de educação e se sentissem aptos, capazes e livres para apresentar suas percepções, perguntas e questionamentos, bem como, incitar o debate.

Na dissertação de Melo (2010), com trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância Sanitária de Recife, a autora evidenciou que para alguns gestores e gestoras, a educação é somente uma transmissão de informações, sendo essa atividade de educação confusa e negligenciada muitas vezes dentro da Vigilância Sanitária. Quando realizada é numa perspectiva de educação continuada e no modelo de educação biomédico. Além disso, a capacitação fica restrita aos setores regulados pela Vigilância Sanitária e, muitas vezes, é possível observar o discurso culpabilizador desses setores, bem como, uma ação messiânica dos fiscais da Vigilância Sanitária, como sendo pessoas possuidoras do conhecimento verdadeiro (MELO, 2010). Segundo a autora,

Essa constatação convidou à reflexão de que a falta de qualidade dessas ações pode ter resultado da baixa qualificação dos profissionais da VISA para ensinar, pois que não lhes foi ensinado aprender a aprender e aprender a ensinar, o que lhes permitiria empregar a perspectiva dialógica de educação em saúde para os cidadãos, a construção do conhecimento em saúde, com base em seu arsenal de verdades e vivências (MELO, 2010, p. 76).

## O QUE É EDUCAÇÃO PARA OS ENTREVISTADOS E ENTREVISTADAS

De forma a melhorar a compreensão do processo, é necessário apreender a forma como os sujeitos significam a educação ou processos educativos. Sobre essas compreensões, evidenciei as percepções de alguns sujeitos, como o Ora-pro-nobis,

[...] a primeira função do Estado na área da saúde pública [...] a educação daquilo que eu quero levar é a primeira coisa que, o processo educativo ele não se faz em uma via só, ele é uma via de duas mãos e ao mesmo tempo que eu **levo coisas para ensinar** eu também aprendo coisas, é um processo

participativo de educação, não é um processo direcionado, não é um processo normativo entendeu... é nesse caso não funciona [...] (Ora-pro-nobis, grifo meu).

Novamente a fala traz a ideia de transmissão de conteúdo, onde o entrevistado leva o conhecimento, aparecendo aqui novamente a situação limite de objetificação dos trabalhadores e transmissão de conhecimento. Além disso, traz muitos elementos para compreender como ocorreu a capacitação e até mesmo para pensar as próximas capacitações. É perceptível em todas as falas que os conteúdos – apesar da realização da atividade de levantamento das dúvidas sobre a resolução – foram idealizados pelos educadores a partir do que consideravam importante para esse momento.

Entretanto, apesar desse equívoco a fala aponta a necessidade de realização de processos educativos com a participação popular dentro da Saúde Pública. Além disso, abre uma possibilidade de compreender a relação entre os sujeitos, a partir do que Freire (2018b) considera como educador-educando e educando-educador, ao trazer elementos que sugerem um aprender com os demais sujeitos, contudo, ainda, não na perspectiva de um educar-se a partir da percepção do sujeito sobre a sua realidade. Para tanto, Freire (2018b), reforça que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2018b, p. 96).

Nesse momento a reflexão a ser feita é que apesar do processo de educação realizado visivelmente não ser uma Educação Crítica e Humanizadora, representa avanços, em relação à Educação Bancária. Observo que há momentos de aproximação com uma educação crítica, o que me leva a pensar na possibilidade de se avançar nesta direção, nas novas capacitações (levando em consideração que este foi um primeiro momento e, segundo os sujeitos entrevistados, há necessidade de realizar outros processos educativos), sendo este, um momento de transição, de possibilidades de processos de educação no âmbito da Vigilância Sanitária. Ainda mais quando se pensa na Política de Educação Permanente em Saúde que propõe a superação de desigualdades por meio da educação. Para Freire (2018b) só é possível a transformação da realidade, a mudança do mundo quando ocorre a denúncia das situações opressoras e desumanizantes e o anúncio da superação das mesmas.

Além disso, dentro da concepção de educação de Ora-pro-nobis, o processo de ensino e aprendizagem é,

Ensinar, põe o hífen, e por isso eu tinha uma professora de educação que queria me mandar pra um mestrado na Polônia em fenomenologia, esse hífen representa o som, ou seja, na medida em que eu ensino e alguém aprende, apreende, ó, apreende? **Ponho para dentro**. Essa pessoa também me devolve coisas, como nessa nossa entrevista, na medida em que você tá me questionando determinada coisa e eu estou lhe dizendo determinadas coisas, você tá apreendendo coisas que você não imaginava, mas ao mesmo tempo você me devolve com as suas expressões ou nas suas perguntas, etc. coisas, entendeu? Em que eu tô aprendendo agora também (Ora-pro-Nobis, grifo meu).

Essa fala é diferente do pensamento de Paulo Freire (1985), o qual diz que somente se aprende verdadeiramente quando o aprendido vira apreendido, ou seja, “[...] com o que pode, por isso mesmo reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido em situações existenciais concretas” (FREIRE, 1985, p. 16). Para Freire (1985), apreender a realidade está condicionada também a ação para a transformação da realidade, diferente da fala do entrevistado, que considera esse apreender, como o “pôr para dentro” (fala do entrevistado) e aprender coisas novas com os educandos e educandas, como em um sistema de câmbio.

Ainda, para Freire,

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo, com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que nada sabem e que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1985, p.15).

Nesse caso, Ora-pro-nobis também relata que a educação que não leva em conta a participação de todas as pessoas nesse processo não funciona, com isso é necessário além de aprender a realidade, apreender esse novo conhecimento e apreender, como tarefa de sujeitos, implica numa ação dialógica e crítica (FREIRE, 2018a;2018b), essa fala é reforçada por Ruibarbo, que relata,

[...] porque o processo educativo tem que ser a partir do conhecimento do outro, é uma troca, mas precisa ter informações que venham agregar, se não fica só o que eu penso, o que a gente não vê o que tem no ambiente ali em termos de conteúdos realmente técnicos, mais profundos, então ele tem que ter essa compreensão do educando e do educador, um olhar de o conteúdo, um conteúdo científico, um texto, um tema científico já e aí ele tem que ser dialogado pra ele realmente ser internalizado e se o educando... educando? Educador? [risos] se quem está fazendo a educação não, não tiver esse olhar a partir do conhecimento do educando vai complicar o processo. Porque aí as vezes o olhar de um é diferente do olhar do outro [...] (Ruibarbo).

Nessa fala, Ruibarbo reforça a necessidade da participação do educando e educanda em todo o processo de educação como ser humano, a ser ouvido e considerado, ou seja, como sujeito e não como objeto a ser preenchido de conteúdos, mas como seres cognoscentes, inclusive reforçando que o processo educativo deve partir desse conhecimento. Esse pensamento de educação se aproxima de uma educação crítica freireana, uma educação que compreende os sujeitos do processo como humanos, cognoscentes, onde o processo de educação somente ocorre por meio do diálogo e da práxis.

Assim, uma educação crítica pressupõe uma educação com os educandos e educandas e não para os mesmos, com sujeitos, pensantes, na luta pelo seu protagonismo e humanidade (FREIRE, 2018b).

Segundo Caruru, a educação,

Olha, não, eles depender, são estratégias fundamentais para quem quer transformar realidades... então os processos educativos são fundamentais para quem quer transformar a realidade econômica, a realidade política, novos patamares técnicos, eles são fundamentais... então esses são os desafios que nós temos a partir inclusive de uma nova legislação, como abordamos esses temas no sentido de, enfim, trazer adesão de pessoas... trazer a compreensão das pessoas, que as pessoas tenham compreensão desse processo pra aplicar da melhor forma possível... no caso aí a legislação (Caruru).

Caruru traz que a educação é essencial para a transformação das realidades. Essa transformação só é possível a partir do diálogo, diálogo que pressupõe a participação de sujeitos com voz, com desejos e culturas próprios, da ação e reflexão (práxis), e principalmente na esperança, esperança que “não é porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2018b, p. 114).

Para tanto, para mudar a realidade é necessário um processo de desvelamento e emersão, que segundo Freire (2018b),

Nesse sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (FREIRE, 2018b, p. 52).

Essa fala de Caruru, parece distanciar do que Freire compreende por realidade. Nessa fala o enfoque é principalmente na transformação da realidade econômica e política, por meio da publicação da Resolução SESA/PR 004/2017 e das oficinas de capacitação, buscando diretamente a mudança de comportamento dos agentes da vigilância sanitária e visando a possibilidade de inclusão produtiva desses produtores e produtoras, deixando assim a informalidade, para poder comercializar os produtos sem se preocupar com sanções sanitárias, voltadas para questões que não afetam a análise de risco sanitário (como estruturas e equipamentos).

[...] existe culturalmente saberes, esses saberes, esses saberes eles também precisam ser levados em consideração no processo de aprendizado e são várias idas e vindas, eu acho que se não houver essa oportunidade de que em vários momentos você consiga enxergar é... a condição aliada a forma de, as vezes você não consegue [...] (Cará).

Para Cará, nesse processo educativo os saberes de todos os participantes do processo de capacitação devem ser considerados, reforçando o que a própria RDC 49/2013, pauta em seus princípios, evidenciado no artigo 4º, inciso III desta resolução, que propõe que sejam considerados os costumes e conhecimentos tradicionais, sem deixar de aplicar as boas práticas de fabricação.

[...] então a gente precisa estar frequentemente, constantemente passando por processos de educação. Sendo capacitado, sendo orientado e se não a gente não evolui [...] a gente não consegue **passar esse conhecimento** pra quem tá sendo, pro nosso regulado, então é uma via de duas mãos, a gente precisa de todo esse arcabouço de conhecimento, e de conhecimento tem que ser renovado constantemente e **repassar esse conhecimento** [...] não tem como fazer Vigilância Sanitária, não tem como se pensar em prevenção e promoção da saúde, sem ter um processo educativo enraizado, então é promoção e prevenção da saúde permeado pela educação, em saúde (Capuchinha, grifos meus).

Essa transmissão de conhecimentos, como foi abordada anteriormente, é uma característica da Educação Bancária, onde supõe-se que uma pessoa detém o conhecimento adequado, passando-o para outras pessoas, que não detém este conhecimento. A objetificação realizada por essa transmissão de conhecimento não proporciona o desenvolvimento de uma consciência crítica, e sim, mantém as pessoas em opressão (FREIRE, 2018b).

Além disso, Capuchinha apresenta, em sua fala, elementos de uma educação continuada, em que a educação é apenas uma atualização de conhecimentos,

indicando uma outra possível situação limite relacionada ainda com as outras. Apesar, da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, não ter especificado como ocorrerão as ações, na publicação de 2009, há uma separação entre educação permanente e capacitação, sendo a educação permanente inserida na vida cotidiana e no contexto real dos trabalhadores e trabalhadoras, com problematização e a atuação dos profissionais, estimulando-se a reflexão, construção de um conhecimento crítico e a autonomia, sem fragmentação dos conhecimentos e principalmente, buscando espaços educativos, para além das escolas (BRASIL, 2009), aproximando-se da Educação Crítica Freireana.

Nesse trecho, ainda, a entrevistada fez uma conexão com a saúde, entendendo o papel da Vigilância Sanitária para além da prevenção de doenças, como promotora da saúde. Isso se aproxima dos princípios trazidos na Lei nº 8.080/1990, em que cabe ao estado a identificação dos fatores relacionados ao processo de saúde-doença, de modo a formular políticas públicas (inclusive nos campos econômicos e sociais) e fornecer assistência para promoção, recuperação e proteção da saúde (BRASIL, 1990).

Para Malvavisco, uma agricultora familiar,

A educação exatamente não é... existe vários ramos, não é assim o pai educou os filhos, a dar bom dia, boa tarde, coisa assim, esse é um tipo de educação. A educação alimentar é você saber o que você tá comendo, é você saber o que você tá dando pra sua família, então é quem tá fabricando, é pensar na educação alimentar de cada um que você vai vender, pra você não fazer um dano no organismo de alguém, então isso, que conseqüentemente, quem tá fabricando deve ter esse tipo de educação pra saber todo e qualquer tipo e risco de qualquer alimento, bem lavado, bem curtido, bem pasteurizado, no caso pra não fazer dano às pessoas, porque as conseqüências elas podem ser drásticas (Malvavisco).

Essa compreensão de educação se entrelaça a sua realidade de produtora de alimentos, com a sua experiência e o cuidado e ética que possui ao produzir, onde educação para ela, passa pela sua prática e pelo seu entendimento de alimento seguro. Parece que, para ela, a educação está inserida nos processos da vida, sendo inerente ao processo de ser humano, tem relação com o contexto em que o ser humano está inserido (relações de vida, relações de trabalho), com o objeto a ser conhecido (alimento, método, técnicas), estando, este entendimento, mais próximo do apreender em Freire, do ser mais e do saber mais.

## RESISTÊNCIAS OBSERVADAS

As oficinas, segundo a fala dos entrevistados e entrevistadas, foram diferentemente aceitas nas diversas regiões do Estado. Segundo Ora-pro-nobis,

E aí foi a hora em que eu, [...] apanhei muito, principalmente dos colegas que eram resistentes, dizendo que eu estava abrindo as portas para matar gente e não sei o que, nada disso, tanto é que não morreu ninguém até agora por conta disso (Ora-pro-nobis).

Essa resistência à proposição de uma norma sanitária mais inclusiva, pode ser reflexo da formação, provavelmente pautada, no modelo liberal, de alguns profissionais que atuam na área da saúde, uma vez que, por ser uma formação castradora, dificulta a compreensão da realidade, silenciando as tentativas de humanização dos sujeitos em formação, fazendo com que atuem de modo a prescrever, para manutenção do modelo homogêneo.

Ou seja, atuar de modo a incluir os demais sujeitos no processo de compreensão da realidade para transformação da mesma, dividindo o poder atrelado ao saber, pode parecer arbitrário, correndo-se o risco de perder a autoridade concedida pelo cargo, vindo a se transformar em permissividade. Essa compreensão parece fazer sentido, uma vez que, grande parte dos relatos, referentes à mudança da visão, desses trabalhadores e trabalhadoras, sobre a realidade do campo, ocorreu, posteriormente, à formação inicial, em que vivenciaram experiências e contatos com os produtores, integrando-se à realidade destes, de modo a conhecerem seus saberes e práticas relacionados à produção de alimentos, essenciais para que ocorresse a re-ad-miração da ad-miração anterior, formata nos modelos objetificadores.

Hibisco, também, traz na sua fala as resistências enfrentadas:

Não, têm situações polêmicas, tem regiões que sempre têm discordância, porque toda vez que você vai implementar um tema... dar um passo pra frente, mudar, simplificar, até, às vezes, porque como essa resolução veio pra facilitar que a agroindústria se desenvolva [...] (Hibisco).

Também observei em outros momentos, essa fala sobre as resistências por regiões, principalmente relacionada com a falta de atuação, de alguns profissionais da Vigilância Sanitária, em empreendimentos familiares rurais, sinalizando que essas pessoas não tinham tanta vivência com a realidade desses sujeitos. Esta situação



demonstra, o quanto é necessária uma atuação pautada na humildade, em que, ao saber pouco sobre a realidade do outro, apresento-me de forma curiosa e ética, buscando integrar-me a realidade, para que eu possa aprender sobre ela, a partir dos que nela se inserem, de modo que, aos poucos, ao me aproximar cada vez mais da realidade, possa na intersubjetividade, criticizá-la, para transformá-la (FREIRE, 2018a).

De acordo com Ruibarbo, apesar das resistências, as oficinas ocorreram de forma positiva, como pode ser identificado em sua fala:

[...] acho que a iniciativa de fazer as oficinas foi uma iniciativa de quebra de paradigma mesmo, não é você chegar e jogar o conteúdo, podia ser feito em um dia, faz as palestras e, e vai embora, capacitei, mas esse processo de ter sido feito o trabalho de grupo, é, conflitos que nem todo mundo defendia um processo de inclusão social produtiva, é... foi uma quebra de paradigma no sentido de você realmente buscar o melhor entendimento possível da legislação, eu tinha um conflito grande que tinha (Ruibarbo).

Para Ruibarbo, as mudanças apresentadas pelas novas legislações, propondo um modelo diferente de fiscalização, tratando da razoabilidade, bem como, realizando oficinas para harmonizar essa forma de atuar, trouxeram impactos positivos e mudanças tão significativas para a Vigilância Sanitária, que a mesma considerou o processo, como uma quebra do paradigma dominante.

Não é possível falar em paradigma ou quebra de paradigma sem pensar em Thomas Kuhn e sua teoria epistemológica, para o qual, um período de ciência normal, quando a maioria dos pesquisadores de determinado fenômeno aderem a uma teoria específica e, com isso, ao conjunto de procedimentos e mecanismos para resolver os problemas da ciência, ou seja, a um paradigma dominante, pode ser interrompido por crises com o surgimento de anomalias nesse paradigma, culminando em sua ruptura (OSTERMANN, 1996).

O termo paradigma pode possuir diversos sentidos, porém, na fala de Ruibarbo, parece assumir a ideia de pensamento dominante partilhado por membros de uma comunidade científica. Por mais que a realização das oficinas e as alterações nas resoluções, possam ser consideradas mudança de pensamento, não necessariamente, podem ser consideradas uma quebra de paradigma na compreensão kuhniana. Para a entrevistada, a alteração nas normas sanitárias e a realização das oficinas de capacitação, tiveram um impacto e representaram uma

mudança tão grande, que, no seu entendimento, poderia ser comparado a uma quebra de paradigma.

As dificuldades e resistências relatadas estavam relacionadas aos trabalhadores e trabalhadoras que não tinham tanto contato com os agricultores e agricultoras familiares. Capuchinha relata, principalmente no que tange o princípio da razoabilidade:

[...] em algumas regiões igual o norte e o noroeste foi mais complicado porque eles ainda, o fiscal ainda pensa de uma forma muito legalista, o bom senso, a razoabilidade foi encarada por alguns deles como um afrouxamento da fiscalização e não é isso, a ideia não é você afrouxar, de forma nenhuma a ideia é você afrouxar, a ideia é você fazer, ter uma legislação que te possibilite você se adequar a aquela realidade que você tá encontrando e você avaliar aquilo que realmente é importante ser avaliado (Capuchinha).

Segundo Silva (2008) o desenvolvimento rural da região Norte do Paraná foi influenciado pela cultura do café de São Paulo, com o início da colonização dessa região sendo realizada por grandes proprietários de terra. Posteriormente, após o encerramento desse ciclo investiram na produção de outros produtos de forma intensiva, com uso de maquinário agrícola, sementes modificadas e insumos agrícolas, seguindo assim a ideia da Revolução Verde.

Nesse sentido, a introdução da Revolução Verde, no Paraná, estimulou a concentração de terras, a dependência dos produtores e produtoras com os pacotes tecnológicos e o monocultivo, praticamente aniquilando os pequenos produtores e produtoras e aumentando a desigualdade na região. O processo de descentralização de terras aumentou nos últimos anos, entretanto a agricultura de grande e médio porte ainda são significativas e dominantes nessa região (SILVA, 2008).

Hoje em dia, apesar do aumento da agricultura familiar os benefícios para o desenvolvimento do agronegócio no Brasil são bem superiores ao desenvolvimento da agricultura familiar. Da mesma forma, o agronegócio não só detém terras, mas também, detém poder político com uma bancada ruralista que defende o monopólio fundiário, recusa a reforma agrária e pensa em medidas que beneficiam esses produtores (LOCATEL; LIMA, 2016).

Assim, são compreensíveis as dificuldades enfrentadas nessa região, até mesmo pela constituição da mesma e pelo poder que o agronegócio exerce. Entretanto, a resistência por parte dos profissionais da Vigilância Sanitária, que atuam nessa região, pode ser devido a não compreensão das situações-limite que mantêm

o *status quo* e, conseqüentemente, as desigualdades e iniquidades sociais na região, sendo necessários processos educacionais que problematizem tais situações, de modo a provocar tomada de consciência, para o desvelamento da realidade, e transformação dos modos de atuação destes profissionais, em coerência com modelos orientativos e, pautados no princípio da razoabilidade.

Essa fala é reforçada por Caruru:

[...] aqueles que não enfrentam essa realidade tem muitos que não compreendem muito bem esse processo, aquelas Vigilâncias Sanitárias que fazem o licenciamento e tem uma proximidade maior com os agricultores, empreendimentos familiares rurais não vi muitos problemas com relação a capacitação que houve [...] (Caruru).

Nessas regiões relatadas como as mais complicadas de realizar essas capacitações - por não possuírem tanto contato com a realidade de agricultura familiar - outras estratégias de educação poderiam ser utilizadas, até mesmo estimulando esse contato, de forma que o processo de educação seja realizado com eles e não para eles.

Isso pode ser observado também na fala de Capuchinha,

Deu, deu muita discussão por quê? E isso aí foi bem característico em algumas regiões, e regiões em que a agricultura familiar já é mais presente e já é mais consolidada como por exemplo oeste do Paraná e algumas regiões aqui do leste, região de Irati, União da Vitória, Ponta Grossa em que existe agricultura familiar de uma forma mais presente, a Vigilância Sanitária dos municípios já tem trabalhado isso mesmo sem a legislação eles já conseguiram achar uma forma de trabalhar razoavelmente, com a razoabilidade, com o bom senso com a agricultura familiar e fazer o licenciamento, então nessas regiões a oficina foi assim, extremamente produtiva, houve elogios imensos para a legislação porque era o que faltava pra eles que poderem falar "olha, consegui um marco regulatório que baliza os meus procedimentos, puxa, agora eu não to trabalhando no escuro, poxa que bom, agora posso continuar trabalhando desse jeito e eu tenho uma legislação que me respalda", agora em compensação teve outras regiões e o noroeste foi extremamente complicado e a região norte também foi complicada, por que? Porque a agricultura familiar não é tão presente, então isso eles não tem como, a vigilância sanitária não tem como praxe fazer a fiscalização nesses estabelecimentos, não tem tanta demanda, e aí eles tem muito ainda, os fiscais tem muito ainda aquele pensamento legalista, de que tem que ter que cumprir a lei *ipsis litteris*. [...] porque eles ainda, o fiscal ainda pensa de uma forma muito legalista, o bom senso, a razoabilidade foi encarada por alguns deles como um afrouxamento da fiscalização e não é isso, a ideia não é você afrouxar, de forma nenhuma a ideia é você afrouxar, a ideia é você fazer, ter uma legislação que te possibilite você se adequar a aquela realidade que você tá encontrando e você avaliar aquilo que realmente é importante ser avaliado (Capuchinha).

Com a fala de Capuchinha a razoabilidade pode ser confundida com um afrouxamento nas normas sanitárias, assim como evidenciado por Jandrey (2017), na consulta pública realizada, onde a razoabilidade, para algumas pessoas, significava esquecer as normas sanitárias, ou ainda, conforme a fala de um dos participantes da pesquisa “A regularidade sanitária se dá na adequação do regramento sanitário específico. (VS19)”, onde segundo a visão desse profissional é necessário apenas aplicar os regramentos e não utilizar a razoabilidade.

Além disso, o princípio da razoabilidade se aproxima do pensamento de Paulo Freire quando se propõe a fazer uma análise de contexto, a análise das partes para posteriormente compreender o todo dentro da produção artesanal. Assim, a partir da razoabilidade é possível uma compreensão mais profunda e crítica do processo de produção, tudo isso sem comprometer a qualidade esperada dos produtos.

Apesar das resistências a esse processo, Hibisco avalia que, globalmente, a aceitabilidade da resolução foi bem mais ampla que a sua rejeição.

Então nesse sentido tem aquelas pessoas que são mais resistentes a mudanças, diz que não pode, mas no conjunto, a aceitabilidade dessa proposta foi muito maior do que, aquelas pessoas que questionavam, e muitas mudavam até de opinião depois que elas começavam a perceber que realmente, as pessoas iam percebendo, mas é que às vezes elas estão acostumadas com um jeito de ver as coisas mas por isso que é bom você fazer uma oficina de discussão, porque a pessoa vai ouvir outras pessoas, vai ouvir outras ideias e vai poder dizer o que ela pensa e você chegar num entendimento maior daquele ponto (Hibisco).

E para isso, na opinião de Hibisco, as oficinas foram um instrumento importante de discussão sobre essas questões e de compartilhamento de experiências. Nesse momento, com esse compartilhamento talvez fosse possível uma emersão, ou seja, sair da realidade em que vive para poder olhar de outra maneira para a situação, nesse momento em comunhão com outras pessoas que também olham para o mesmo mundo. A partir disso, é possível ocorrer a problematização da mesma, possibilitando uma re-ad-miração da ad-miração anterior na ad-miração dos demais (FREIRE, 2018b).

## COMO OS EDUCADORES COMPREENDERAM A SUA AÇÃO

Ruibarbo relata o seu sentimento em relação ao que foi vivenciado:

[...] sempre no final o pessoal saía muito entusiasmado, não ia lá pra ouvir uma carga de coisas, mas de fato mexeu com a cabeça de quem participou, principalmente esse processo da importância de ter uma inclusão social produtiva bem forte com o pessoal das Vigilâncias, como a possibilidade da integração dos atores, acho que isso foi bem bacana, e o fato da própria SESA ir, os gestores estaduais irem nas regionais e o pessoal dos municípios, das regionais se sentirem parte do processo isso foi legal. O pessoal participou das oficinas com certeza saiu de lá, se sentindo parte de um processo de construção, talvez até, talvez não com o conhecimento pleno necessário, mas assim, se sentindo parte de um processo de construção, assim isso é, dentro de política pública é fundamental, **a gente não é goela a baixo**, isso é bacana (Ruibarbo, grifo meu).

Na sua fala relata que a capacitação realmente estimulou reflexões nos trabalhadores e trabalhadoras, reforçando a ideia anterior, além de fazer com que esses se sentissem parte do processo e tivessem seus conhecimentos prévios respeitados, como é demonstrado na parte grifada, estimulando assim uma participação não violenta, de não imposição, e de não invasão cultural.

Apesar da fala de Ruibarbo, não é possível apenas com as entrevistas realizadas definir se o processo de educação foi ou não bancário, se objetificou ou tornou mais humanos, os atores do processo. O meu olhar para esse tema foi baseado na interpretação e na memória, desses sujeitos e não, necessariamente, com base na realidade concreta.

Para Ora-pro-nobis, esse processo de educação afetou inclusive os agricultores e agricultoras, segundo a fala:

[...] e nós estamos educando também o agricultor junto com isso, porque ele tá junto no processo, ele não será objeto de uma ação posterior, ele é sujeito dessa mesma ação (Ora-pro-nobis).

Nessa fala, o entrevistado relata que ao mesmo tempo que capacita os trabalhadores da VISA, capacita, também, agricultores e agricultoras, de forma que essas pessoas possam cada vez, ser mais, ser mais humanos nesse processo de fiscalização, propiciando, com isso, a possibilidade de uma atuação mais humanizadora e integradora com as pessoas que industrializam alimentos provenientes de pequenos e médias propriedades rurais, além de um empoderamento dessa população com relação a resoluções, direitos e deveres como produtores e produtoras.

Sobre a implementação da resolução, Hibisco complementa que, para ser de forma mais adequada, há a necessidade de problematização, com ida da parte ao todo e do todo à parte (FREIRE, 2018b).

[...] porque quando você realmente se envolve e retorna aquilo de uma forma que você já faz a discussão de capacitação a chance daquilo ser implementado de uma forma mais eficaz e ampla (Hibisco).

Essa discussão, quando realizada de na forma de diálogo, que é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2018b, p. 109), auxilia nessa problematização, na identificação das situações-limite e na superação das mesmas.

Saliento a fala, de Ora-pro-nobis, sobre o processo:

[...] você vai verificar que ele é um processo muito participativo de educação, tá? E é de educação porque é em tempo real desde a hora que eu enviei pela primeira vez aos municípios a minuta da resolução para que eles tirassem 10 perguntas e mandassem para a regional [...] (Ora-pro-nobis).

Para esse sujeito o processo foi muito participativo em todos os momentos, desde o início da sua discussão, porém, na fala a seguir, do mesmo entrevistado, outra percepção surge:

[...] é um processo educativo é, claro, é tipo vamos fazer um churrasco, vamos, aí então tá, vai vir quantas pessoas? 20, então vamos fazer uma reunião pra saber o que é que cada um quer... ah, eu quero com picanha, não, eu quero costela, o outro, ah eu concordo com picanha, então até que, não não, é melhor costela e vai vai vai até que chega uma hora que é melhor fazer costela, entendeu? Porque não deu picanha, então melhor fazer maminha e pronto, então tá. E aí todo mundo se convence, é isso. É diferente, é diferente por exemplo de eu determinar a coisa, essa resolução determina que o processo de inspeção vai ser assim, assim, assim, assado, não, como é, fundamentalmente é isso, como é que nós vamos fazer, porque todo mundo participou, ah não dá, pera, não dá você tinha que ter falado antes, você tinha que ter falado antes, agora, agora meu filho, você vai fazer, porque agora tá na lei e essa lei foi feita por 2500 pessoas, agora você vai fazer. Agora nós estamos discutindo como você vai fazer, não se vai fazer e não vai fazer. Nesse processo final era só de discussão, não era de convencimento, no muito vou falar... olha, vai estudar microbiologia, ser bem grosseiro assim, ser bem **professoral e autoritário** [...] (Ora-pro-nobis).

Segundo esse participante, para atender a esse objetivo as sedes dos seminários foram alteradas e não era mais um momento de argumentação, das pessoas trazerem suas percepções, mas sim um momento de estabelecerem

estratégias para implementar a resolução já publicada. Esse pensamento inflexível de somente implementar a resolução demonstra uma desconsideração da perspectiva dos agentes, por mais que a resolução já estivesse publicada, demonstrando aqui uma possível situação limite com esse pensamento inflexível e redução da participação desses trabalhadores.

Numa primeira leitura da fala, ocorreu o estranhamento em relação a construção do processo educativo. Não seria ele participativo como mencionado na primeira fala? Então, após a releitura, compreendi a dualidade que essa última fala pode assumir.

A primeira ideia, que foi a primeira que me fez refletir em relação a contradição com a fala anterior, que se dizia participativo, que o processo de construção da resolução e da construção do processo de capacitação foi participativo, porém na hora de trazer os trabalhadores e trabalhadoras para dialogar foi retirada a sua liberdade e a sua fala, com a justificativa de algo pronto, acabado e que a ampla participação traria confusão. Nesse momento é importante compreender a ideia da metodologia apresentada anteriormente, o planejamento estratégico proposto por Carlos Matus e Mario Testa pensaram num planejamento das ações de forma flexível e baseada na realidade concreta e dando respostas para os problemas levantados. Nesse sentido há momentos de diagnóstico da realidade onde se conhece a realidade e levanta-se as causas das estruturas sociais pensando no como deveria ser a realidade, nas estratégias e na viabilidade das propostas, tomada de decisão e realização da ação (GIOVANELLA, 1991).

Esse planejamento estratégico situacional pode se aproximar do que é considerado Educação Permanente, na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, porém, quando se trata de uma Educação Crítica, no pensamento de Paulo Freire (2018b), a metodologia tem que ser uma metodologia crítica e com a centralidade na realidade e na forma como as pessoas veem e atuam sobre ela, nesse processo, as pessoas que estão nessa realidade levantam os próprios problemas e participam ativamente de todos os processos, inclusive da problematização e decisão de metodologias, o que parece não ter ocorrido nesse processo em questão.

A segunda interpretação, refere-se a liberdade excessiva, e nesse caso, a liberdade em utilizar ou não a resolução, uma liberdade sem limites, sem essa autoridade aplicada pelo entrevistado, não teria valor, afinal era necessária uma reflexão crítica sobre esta, ou segundo Freire, “quanto mais criticamente a liberdade

assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (FREIRE, 2018a, p. 103).

Ainda segundo Freire a assunção da autoridade como professor em sala de aula é um respeito a liberdade do educando, que a partir dessa autoridade aprende a ser livre. Segundo Freire (1997) “a liberdade sem limite se perde, se perde com dificuldade se re-acha” (FREIRE, 1997, não p.), segundo ele essa autoridade sem liberdade acaba gerando uma tirania, o que leva ao desrespeito e a falta de limite, assim acaba por desumanizar essa experiência da educação (FREIRE, 1997).

Freire (2018a) fala sobre esse autoritarismo de falar de cima para baixo, como uma educação verticalizada (e se referindo ao tratado anteriormente, onde um sabe mais e os outros mesmo). Para ele, o ensinar vai além de transferir o conteúdo de forma vertical, mas é relacionado principalmente com o ouvir os educandos, com o estímulo à visão crítica das situações, tornando todos sujeitos que se aprofundam nas questões observadas para compreender a fundo as problemáticas.

Essa ideia de autoritarismo foi observada por Nicoletto *et al.* (2009) em seu estudo que relata que apesar da fala dialógica e das chamadas a participar da discussão, no final da mesma quem possui voz e decide os temas a serem seguidos é a pessoa que dirige a mesa, sendo uma fala homogeneizada e devendo ser internalizada pelos participantes.

Assim, essa ação acaba se enquadrando como uma falsa dialogicidade, onde se dá uma falsa sensação de pertencimento e de acolhimento do que é falado, mas no final há um condicionamento para o que já havia sido planejado.

Já a compreensão de Cará, era outra, em que as oficinas eram um momento para que os trabalhadores e trabalhadoras tivessem voz e pudessem trazer suas percepções, inclusive, sobre a criação da resolução,

[...] mas essas oficinas foram pra, de fato fazer com que a proposta inicial apresentada ao conselho que foi vários momentos de discussão, **eles fossem aprimorados**, apresentados então pra base que seria quem ia aplicar isso, que seria o próprio pessoal do setor de saúde e da agricultura, mas que eles pudessem também **se conhecer** e que a gente inicialmente **apresentasse uma proposta e que eles também apresentassem essas, quais seriam as críticas, os olhares, a própria avaliação deles em relação a isso** [...] (Cará, grifos meus).



Para Cará esse momento era um momento de crítica também e de um novo olhar para a resolução, diferentemente do relatado por Ora-pro-nobis como um momento somente para prática.

Esse ato de conhecer a resolução, dos trabalhadores e trabalhadoras conhecerem a realidade e a possibilidade de uma atuação diferente, segundo Freire (1985) exige, primeiramente, que se reconheçam e sejam tratados como sujeitos, posteriormente,

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o mesmo ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhece-se assim, percebe o como de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1985, p. 16).

Por isso, para que realmente houvesse a compreensão da resolução, era necessário que a atividade de educação ocorrida, provocasse a curiosidade dos sujeitos, de modo que se conectassem com suas realidades, proporcionando uma reflexão crítica sobre sua atuação para uma posterior ação e transformação do seu trabalho, ou ainda, se fosse necessário para uma transformação da própria Resolução SESA/PR 004/2017.

Sobre suas percepções como educadores, durante esse processo, os entrevistados trouxeram algumas contribuições, Ora-pro-nobis relatou que:

[...] eu não sei ser professor em sala de aula que eu vou lá e faço grupos de discussão, não, eu sou um professor eu entro lá, eu coloco as coisas no quadro e eu falo, se compreendeu compreendeu, se não o problema é seu tá? (Ora-pro-nobis).

Essa fala diferenciada do professor, distante da linguagem, da compreensão do aluno é denominada por Ira Shor como uma fala professoral, desconectada e levando muitas vezes ao desinteresse pelo que é falado (FREIRE; SHOR, 2003), podendo esta ser uma nova situação limite dentro do processo de educação, a distância simbólica entre os participantes e os palestrantes.

Essa fala levanta questionamentos sobre a forma com que o entrevistado pensa e age em seus processos educativos. Refletindo sobre a resposta, levanto suposições, a primeira é que não, necessariamente, são precisas metodologias ditas “ativas” para que o processo de educação seja um processo crítico. Na verdade,

metodologias ativas podem ser tão castradoras de criatividade quanto aulas expositivas quando não possibilitam a realização do diálogo e sim, fazem depósitos do conhecimento do professor nos alunos. Com isso, as falas do educador podem ser críticas mesmo sendo expositivas (FREIRE; SHOR, 2003).

A segunda suposição é que a aula expositiva, como tratada, pode ser uma forma de educação bancária quando se assume o papel de educador detentor do conhecimento, em que o educador assume um papel de narrar para os educandos, que pacientemente escutam, seus depósitos de conteúdos. Assim,

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é encher os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido (FREIRE, 2008, p. 92).

Na seguinte fala de Ora-pro-nobis, é possível ter mais um vislumbre dessa situação,

Botava um power point e em cima do power point eu ia falando, deixava aberto pra quem quisesse perguntar, a hora que quisesse perguntar e como quisesse perguntar (Ora-pro-nobis).

### Segundo Freire (2018a)

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos é *dialógica*, aberta curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e os alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2018a, p. 83, grifos do autor).

Apesar do avanço de trazer agricultores e agricultoras familiares para o processo, entraves foram observados, como mostra a fala de Malvavisco.

[...] era muita gente, e gente mais... como que eu digo assim, gente da vigilância assim... gente da EMATER, tinha uma porção gente desconhecida no entanto, eu já dei palestras pra alunos, pessoas que eu sei que se eu fosse dar palestra iam ficar quietinhos e iam me ouvir, agora dar palestra pra pessoas que **são mais superiores** que eu assim, deu uma espécie de medo ao mesmo tempo né... (Malvavisco, grifo meu).

Essa fala demonstra a estranheza com que a educadora encara o seu papel nas oficinas, assumindo o papel de educadora, ou seja, estando junto com as pessoas que naturalmente a fiscalizam. A participação de uma agricultora no processo pode ser uma situação limite, principalmente, quando a mesma não é ouvida e, quando esses sujeitos são silenciados no processo. E nesse ponto, Freire fala,

O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores (FREIRE; SHOR, 2003, p. 42).

Assim, para uma pessoa constantemente silenciada, o ato de participar de uma atividade de educação, ao lado de pessoas consideradas por ela “superiores” demonstra um estranhamento. É possível ver que Malvavisco se coloca como inferior devido, além do processo de silenciamento, à objetificação, e a absolutização da ignorância realizada não somente em processos de Educação Bancários, mas vários processos de opressão e desumanização.

As oficinas contaram com a participação de diversos segmentos, não somente da Vigilância Sanitária, mas também da EMATER, agricultores, agricultoras e outras instituições de assistências técnicas e ONGs. Porém, na questão de pensar a metodologia utilizada somente um grupo participou, e, apesar de ter dado certo, na visão dos entrevistados e entrevistadas, demonstra uma necessidade de participação mais popular, também, nessa etapa.

Não, discutimos entre nós que ia ser palestra e discussão em grupo, isso, a metodologia foi pronta, a metodologia foi construída pelo grupo técnico assessor como seria feito (Ora-pro-nobis).

Assim a metodologia, os conteúdos, a forma como as oficinas seriam realizadas ficaram concentradas em um grupo que, a partir das perguntas feitas e enviadas para a central pensaram em temáticas para serem trabalhadas, sendo as ações não necessariamente a partir das demandas reais desses trabalhadores.

Após a ideia das oficinas foi realizada discussão entre o Grupo Técnico Assessor e os idealizadores, segundo Cará,

[...] essas discussões das oficinas elas foram a, o primeiro passo, vamos dizer assim, de uma capacitação ou de um processo de organização para é... implementação da resolução né porque daí a resolução, ela, primeiro foi

discutida em um documento que, que a princípio foi a base das discussões com alguns, uma metodologia pré-definida né, onde se construiria a partir de trabalhos em grupo entendimentos sobre a resolução e as críticas elas foram acolhidas, trazidas, trabalhadas de novo e depois devolvidas novamente pra essas regiões [...] (Cará).

Com isso, segundo os relatos dos idealizadores essas oficinas foram pensadas, principalmente, baseado no planejamento estratégico situacional e na forma de condução pensada pela gestão estratégica. Esse planejamento estratégico situacional já é utilizado dentro do Ministério da Saúde como forma de planejar e executar ações que corrijam problemas públicos, estabelecendo prioridades e estipulando planos de ação (BRASIL, 2013c).

Segundo Hibisco, o processo de planejamento estratégico ocorreu da seguinte forma:

Eu acho que é um processo que você tem que estar junto construindo, não pode ser uma coisa de cima pra baixo porque isso sempre... é mais um trabalho a ser feito, então se você realmente faz, trabalha com planejamento estratégico, envolve as pessoas, divide as responsabilidades, as tarefas e prazos pra execução dessas ações, você tem metas a serem atingidas aí você define, todo um planejamento de como você vai chegar lá com ações, atividades, tempos, prazos, responsabilidades e isso tem que ser seguido, nem sempre as pessoas conseguem executar aquilo que tá planejado e você replaneja, mas você tem que discutir porque que não foi alcançada aquela meta o que que você precisa pra melhor isso pra atingir aquela meta, então isso faz com que as pessoas se sintam parte do processo, não é simplesmente um trabalho que chega pra você executar, você tá junto ali executando, construindo, fazendo e se responsabilizando por aquilo, então eu acho que é uma ferramenta de gestão muito, muito bacana e funciona o planejamento estratégico (Hibisco).

Essa forma de pensamento do planejamento estratégico leva em consideração o pensamento e as falas dos participantes (SILVA, *et al.*, 2017), como relatado por hibisco:

Porque a gente não entende que você simplesmente constrói uma coisa de cima para baixo, então a construção foi uma construção coletiva [...] (Hibisco).

Porém, as falas dos entrevistados e entrevistadas indicam que essa construção pode ter sido mais centralizada nas pessoas que planejaram a resolução, excluindo os agentes desse processo, sendo que a participação relatada fica concentrada em somente alguns momentos.

Com relação a fala da Agricultora Familiar Malvavisco, tratada anteriormente, apesar da questão da objetificação, do silenciamento, essa fala realizada foi extremamente importante, Malvavisco continuou relatando,

Eu me atrapalhei um pouco naquela explicação pra falar sobre mim mas eu acho que eu dei o meu recado. O que me ajudou também a ficar mais solta um pouco é que várias pessoas da EMATER, conhecidos de feiras grandes que a gente participou, então havia muita gente lá que eram conhecidos, então foi um reencontro de amizades ali que me deixou muito a vontade, o que ajudou (Malvavisco).

Demonstrando que mesmo com os entraves e a questão do silenciamento, essa fala realizada pela agricultura é importante e necessitava ocorrer. Segundo ela,

[...] deu pro pessoal saber que o que estava sendo mostrado ali atrás era a minha cozinha, era a minha vida, era o meu jeito de viver era o meu jeito de fazer... eu acho que.... apesar de... foi assim um pouquinho assim, tumultuado mas deu certo. [...] Eu praticamente mostrei o meu jeito de ser, o meu jeito de fazer, o que que eu fiz com a minha família pra ensinar a eles o meu jeito de trabalhar, então, eu passei esse recado, que eu estou tentando fazer o meu melhor, pra consequência não virar pra mim, porque se eu fizer mal pro outro, a consequência volta pra mim também, então é mais ou menos isso e eu consegui sim (Malvavisco).

Essa fala a partir da visão da agricultora traz para a discussão outra perspectiva além da perspectiva dos fiscais. Traz a realidade, o empenho em fazer corretamente, e a visão de dificuldades e superações que ela teve em sua agroindústria. Assim como a participação da EMATER foi essencial para trazer outros sujeitos para a discussão, da agricultora foi de extrema importância também para trazer sua visão e ampliar o contato com a realidade e a compreensão da possibilidade de produzir alimentos de forma segura sem necessitar exigências exorbitantes e com qualidade (qualidade que é uma preocupação clara na fala da produtora).

Reforçando também, pela visão de Malvavisco, o objetivo de sua participação nas oficinas,

Eu acho que na verdade o que eles queriam era mostrar pra todos os integrantes das oficinas ali presentes, era mostrar a experiência de alguém que trabalha exatamente com agroindústria familiar, que trabalha dentro dessas leis, que a vigilância não precisa ficar encima ali ou, que a vigilância conheça o seu trabalho, que a EMATER conheça o teu trabalho, então eles queriam pegar uma pessoa que dá valor aos seus próprios produtos pensando em cada um... (Malvavisco).

Para Malvavisco o objetivo da sua fala era que esses profissionais tivessem contato com a realidade e compreendessem a produção, e a partir disso pudessem quem sabe, atuar com razoabilidade, compreendendo a totalidade da situação.

Em outras falas é possível observar momentos, em que os entrevistados se distanciam e se aproximam de uma educação crítica:

[...] e também teve palestras, naquela lógica de você levar também a informação, sempre **levando a informação**, o conhecimento pros técnicos [...] (Hibisco, grifo meu).

[...] sempre as minhas palestras, eu tenho feito, a gente traz esse intuito de reflexão [...] (Ruibarbo).

Mostrando que em alguns momentos pode ter uma transmissão de conhecimentos e em outros momentos os educadores levantam a necessidade de reflexão sobre a realidade vivenciada.

Neste momento compreendo a dificuldade de se distanciar de uma Educação Bancária, ou ainda, a dificuldade de se realizar comunicados aos trabalhadores e trabalhadoras, em vista que, esse modelo de Educação Bancário predomina muitas vezes na formação da maioria das pessoas. Porém, não é a única via de realização das oficinas, muito menos a mais garantida de apreensão e compreensão de toda a legislação, visto que a mesma não é só uma norma sanitária, mas uma norma sanitária para inclusão produtiva de empreendimentos familiares rurais, que demanda toda uma compreensão de contexto, de situações limitantes, e, claro, de conhecimentos técnicos.

Com isso, apesar da tentativa de realização de uma Educação Crítica, de compreensão da realidade e estímulo a participação das pessoas no processo, ocorreu uma dificuldade de se distanciar de uma Educação Bancária. Talvez, a partir da análise dessas oficinas e da práxis acerca das mesmas seja possível, em algum momento, a realização de outras em outros moldes, que se aproximem, cada vez mais, de uma Educação Crítica e Libertadora.

Nas oficinas, diversos sujeitos relataram a necessidade de continuar o processo, de forma que seja permanente dentro da Vigilância Sanitária. Capuchinha relata a necessidade de retomar esse processo de forma a ter uma outra abordagem com os profissionais presentes,

Naquele primeiro momento sim, hoje eu digo que a gente precisa retomar esse processo, [...] isso é uma coisa constante, a gente tem que estar sempre retomando. [...] ter uma abordagem mais prática ainda, de trazer experiências positivas da aplicação da resolução em vários municípios, de reverberar, a aplicação da resolução em todo o estado e são coisas que faz parte do trabalho, a gente tem que continuar, dar essa continuidade (Capuchinha).

Capuchinha fala sobre a necessidade de se ampliar a capacitação que ocorreu, mas também fala sobre mudar a abordagem e pensar numa nova forma de capacitação, trazendo principalmente as experiências, o que pode ser uma inclusão maior dos educandos no processo de capacitação, e quem sabe, uma aproximação maior a uma Educação Crítica.

Além disso, na fala de Capuchinha, ela relata a necessidade de passar por processos de educação constantemente, se afastando um da compreensão de educação permanente e se aproximando da compreensão de educação continuada, uma educação para reflexão acerca dos conhecimentos e da prática dos trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância Sanitária (PEIXOTO, *et al.*, 2013).

Já Caruru avalia que a necessidade de continuar esse processo se deve pela participação limitada de trabalhadores nas oficinas, e dos questionamentos feitos sobre essa nova legislação,

[...] então, inclusive hoje estávamos discutindo com as regionais a respeito da resolução, ocorre a mesma questão, aquelas vigilâncias que participaram do processo de construção, depois participaram da capacitação, da capacitação, elas aplicam, aquelas que não, ou participaram pouco numa fase e não participaram na outra, ou participaram só na capacitação e não aplicam a resolução ainda continuam com os questionamentos a prática da aplicação, a melhor capacitação que possa existir é a prática da aplicação da resolução [...] (Caruru).

Para Ruibarbo esse processo é necessário devido à rotatividade de pessoas em contato com a população e da dinamização dentro das instituições que participaram desse processo,

[...] só que muita gente participou, só que muita gente não foi, e as pessoas lá no município tem uma rotatividade e pra nós da extensão também, tem uma rotatividade grande de nossos colegas que as vezes estão numa função, e depois vai pra outra, tem colegas que entraram, então é um processo meio que contínuo, de diálogo, isso é importante num processo educativo, principalmente pra você, quando a gente trabalha com política pública, a política pública se você não tiver a dinamização do processo você acaba, as coisas mudam também, o cenário muda também (Rubarbo).

Como essa norma necessita ser revista a cada 5 anos, Ora-pro-nobis também sugere a realização constante das capacitações de forma a adequar estas, a realidade em constante mudança.

[...] é que ela tem que ser revista a cada 5 anos. E por que a revisão a cada 5 anos? Em função de quê as coisas da vida mudam, e numa legislação, a realidade, a realidade ela muda, você tem que estar próximo dela, você nunca vai conseguir mesmo estar próximo se você não viver a coisa, então ela tem que ser revisada a cada 5 anos (Ora-pro-nobis).

Por fim, questionei Malvavisco se para ela as oficinas de capacitação sobre a Resolução SESA/PR 004/2017 deram certo e atingiram seu objetivo. Segundo ela,

Em parte pelo o que eu pude ver assim de longe eu acredito que sim, porque depois começou a surgir mais algumas agroindústrias ficaram paradas no tempo, outras cresceram, mas dá aquela impressão que estão tentando se fortalecer, '[Malvavisco], como que eu faço isso? Então pessoas que confiam em mim, então por isso que eu acredito que o que eu fiz valeu pras pessoas assim... porque até hoje pedem assim, como que eu devo fazer isso, como deve fazer aquilo? Eles confiam mais em mim do que na vigilância, eu faço tudo que a vigilância me pede, mas o fato das pessoas pedirem pra mim, minha opinião, então eu acredito que deu certo (Malvavisco).

Nessa fala compreendo que mesmo com a alteração na questão da fiscalização muitas vezes a procura por informações ocorrem entre os próprios agricultores que buscam pessoas consideradas "iguais" para obter respostas. A criação de uma hierarquia, de um saber maior e um saber menor, de uma pessoa que diz a palavra e quem escuta, afasta os fiscais dos agricultores e agricultoras, torna estes inacessíveis, sendo essa uma possível situação limite entre os produtores e os fiscais. Com isso, observa-se a necessidade de mudanças, o estabelecimento de diálogo (diálogo freireano, que implica uma comunicação autêntica, implica a humanização de todos, implica luta e transformação).

Dentro do diário de bordo, em conversa com agricultores e agricultoras dentro de uma feira realizada, conversa realizada por curiosidade, o relato era que quando necessitavam buscar informações ou ajuda procuravam os profissionais da EMATER justamente porque tinham uma maior proximidade e sentiam que estes eram mais acessíveis.

Esse ato de não procurar os trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância também faz parte dos silenciamentos impostos pela própria sociedade vertical e fechada, ou ainda, pela atuação de anos da Vigilância Sanitária com uma postura



prescritiva de atuação, onde os profissionais sabiam mais e os agricultores e agricultoras sabiam menos. Com isso, se instaura um abismo de distância social entre eles e dificulta o diálogo (FREIRE, 1985). Segundo Freire (1985),

Neste tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há lugar realmente para o diálogo. E é nestas relações rígidas e verticais que vem se constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer a sua palavra, e apenas o dever de escutar e obedecer (FREIRE, 1985, p. 32).

Cabe assim a reflexão e a problematização, durante os processos de educação, do silêncio (FREIRE, 1985).

Exatamente na parte das oficinas eu não participei, porque eu só fiz a minha palestra e dei aquele recado sabe. Mas eu acredito que foi muito importante esse trabalho de oficinas porque deixa as pessoas acreditando que tem como você trabalhar, que existe como, que não é medo de vigilância ou medo de alguma coisa, as pessoas têm que adquirir confiança no que elas fazem, fazer as coisas de acordo... (Malvavisco).

Por fim, essa fala de Malvavisco indica que a sua fala foi um momento pontual nas oficinas, que inclusive sua participação não excedeu muito a sua fala. Porém, observando como as oficinas foram construídas, o objetivo das mesmas e até mesmo o um dos objetivos da Resolução 49/2013 e da Resolução SESA/PR 004/2017 que é a inclusão produtiva desses produtores é necessário reduzir a distância, não somente física, mas também uma distância de saberes, de vivências, é necessária para todos os sujeitos estreitar relações e conhecer a realidade um do outro, e isso vai bem além das oficinas.

## TEMAS FOCADOS NAS CAPACITAÇÕES

Um dos pontos mais abordados nas entrevistas foi o enfoque das oficinas em explicar o que era o risco sanitário e a sua importância dentro da resolução e da aplicação na realidade. Segundo Ora-pro-nobis:

Então, tudo isso foi discutido com relação ao que? Ao risco sanitário, para que a gente tenha a razoabilidade encima de ter o controle de risco sanitário, mas que as pessoas tivessem conhecimento dessas coisas, incluindo aí o agricultor, tá? Essas capacitações foram levadas pra profissionais da saúde [...] Fazendo vigilância sanitária para quem tivesse conhecimento do risco e do que a gente estava falando, foi nesse sentido, foi isso. (Ora-pro-nobis).

Essa classificação de risco auxilia na aplicação do conceito de razoabilidade abordada na RDC 49/2013 e muito discutida na Consulta Pública realizada anteriormente a essa normativa (JANDREY, 2017). Nessa resolução, essa questão da razoabilidade foi evidenciada, como observado fala de Ora-pro-nobis, o processo de obtenção dos alimentos industrializados artesanalmente, e não na estrutura e equipamentos utilizados, o que representou uma grande evolução no pensamento das normativas anteriores, como a Portaria n° 326/1997 e a RDC n° 275/2002 focadas em instituir como deveria ser os equipamentos e instalações para a produção de alimentos sanitariamente seguros.

Essa questão também é enfatizada na fala de Caruru a seguir,

[...] o regramento sanitário ele pressupõe o, o objetivo final dele é oferecer, seja produtos, alimentos, serviços que não traga risco a população. Agora isso, não é somente as instalações, os equipamentos que dão essa segurança aos produtos, é muito do processo, de como são elaborados, fabricados esses produtos, então é isso que essa resolução traz, ela traz, é, ela valoriza o processo, a técnica e o conhecimento que os agricultores têm, então se eles fizerem... e como é um produto que tem um risco sanitário baixo, se eles fizerem esse processo bem, independe da instalação, independe do equipamento pra ter um resultado e ter um produto com qualidade, então é esse o processo que nós fizemos [...] (Caruru).

Que reafirma a necessidade de enfoque no processo e não em outros aspectos como estrutura e equipamentos. Para o direcionamento desse olhar foi criado um Roteiro de Inspeção de estabelecimentos produtores de alimentos processados do Empreendimento Familiar Rural, que traz os itens da resolução e os critérios de aplicabilidade dentro do empreendimento, sendo os itens classificados em imprescindíveis, necessários, recomendáveis conforme classificação de risco.

A materialização dessa classificação de risco, bem como sua discussão nas oficinas de capacitação atendem algumas críticas feitas na própria Consulta Pública realizada, para construção da RDC 49/2013 (JANDREY, 2017), auxiliando na implementação dessa norma.

[...] considerando sempre uma avaliação do risco, a qualidade do que está sendo usado, não foi negligenciado em hipótese nenhuma essa questão da segurança alimentar, da questão de uma avaliação de risco realmente, do processo de fabricação dele, mas ela deu a opção, deu a possibilidade de você ter uma flexibilização um pouco dessa questão, tão as vezes rígida, que acaba excluindo do processo de produção pessoas que tem condição de estar produzindo (Hibisco).

Essa fala de Hibisco reafirma que a qualidade do alimento não foi negligenciada durante o processo, somente foi pensada uma classificação mais adequada para os produtores e produtoras rurais, o que não reduz nem minimiza a qualidade, principalmente se pensada em uma qualidade ampla.

Na fala de Capuchinha, ela relata experiência como educadora,

Então, eu comecei de um jeito, depois eu mudei pra outro jeito e depois eu terminei de um jeito totalmente diferente. Então [...] comecei fazendo um resgate da legislação, como foi o processo de construção da legislação [...] num segundo momento, minha segunda palestra que foi na macro do noroeste foi repassando aqueles pontos que eu achava importantes frisar, pensei “ah vou frisar da legislação aquilo que é importante que eles, que fique bem claro pra eles” só que eu não gostei disso, achei que essa foi a pior de todas sabe [...] eu comecei a pensar em fazer uma fala sobre risco sanitário, trazendo o que era perigo, o que não era perigo e falar um pouco da área da microbiologia porque é minha paixão, adoro microbiologia, queria falar um pouco sobre microbiologia, aquela coisa maravilhosa do binômio tempo e temperatura... de falar de crescimento bacteriano, de proliferação bacteriana e não sei o que, não sei o que, então eu fiquei assim, ai, eu vou falar um monte de coisa legal que tem a ver com perigo e que tem a ver com risco, e aí eu comecei a pensar e trouxe também pras palestras o pouco de conhecimento, porque 8 anos de fiscalização, de Vigilância Sanitária não é nada, não é nada! Assim, é um cisco, mas enfim, eu trouxe um pouco daquilo que eu tinha de experiência da prática que foram das oportunidades que eu pude fazer fiscalização e inspeção em empreendimento familiar rural, e eu comecei sabe, a entender, o que tava acontecido comigo no passado, no momento que eu tava e trazer isso pra uma apresentação e isso foi muito legal sabe? Assim, foi um crescimento pra mim, enquanto profissional, enquanto pessoa, porque eu comecei a construir exemplos daquilo que eu tinha vivido que eu nem tinha me dado conta que eu podia falar, poxa, que legal, o que aconteceu foi de eu usar alguns exemplos que aconteceram comigo na prática (Capuchinha).

Capuchinha relata a característica de uma capacitação contínua, com suas falas sendo repensadas e reavaliadas em cada oficina, de forma que sua atuação foi diferente em cada uma das macrorregionais conforme realidade e necessidade de cada região. Neste momento, compreendo como o processo de práxis esteve presente durante as oficinas e a forma como a entrevistada realizava as capacitações, onde iam mudando conforme as pessoas iam reagindo, e ao mesmo tempo a práxis sobre as próprias experiências como agente sanitária. A partir do momento em que ela re-ad-mira sua ad-miração anterior juntamente à ad-miração dos demais participantes no local foi adequando e modificando as suas falas e a sua forma de atuação com esses profissionais, de forma que o conteúdo a ser trabalhado se aproximasse da realidade deles, da realidade que vivenciou.

Entretanto, essa práxis assemelha-se a uma práxis mimética, constituindo assim uma possível nova situação limite. Essa práxis tinha intenção de tornar as oficinas mais didáticas e não necessariamente transformadoras da realidade, sendo realizada muitas vezes sem compreender o como e o porquê das coisas (MARTINS, 2011). Para tanto é necessária uma práxis criativa, reflexiva e que busca a transformação da realidade para libertação dos homens e mulheres.

Segundo as falas de Capuchinha e na fala de Ruibarbo a seguir é notório que muitos dos temas abordados eram provenientes das próprias observações feitas durante o decorrer das oficinas.

[...] no primeiro dia a gente colocou a palestra sobre proteção de nascentes de água, na primeira, daí tinha muita dúvida, nessa primeira aqui tinha muita dúvida com relação, sobre agricultura familiar, então aqui a gente participou no debate, fazendo esclarecimentos pros pessoais das VISAs Municipais principalmente né [...] (Ruibarbo).

A partir do relato de Ruibarbo é possível compreender melhor a estruturação das oficinas segundo o relato dos educadores. Nessa fala dá a entender que os conteúdos foram selecionados pelos educadores, não necessariamente a partir de uma pesquisa inicial. Assim, dá a entender que, apesar dos conteúdos terem relação com a realidade de produção agroindustrial, eram desconectados da realidade dos profissionais sanitários.

Nesse momento, ao se deparar com outras realidades e demandas desses profissionais novos conteúdos foram sendo adicionados, conteúdos que, a partir da realidade desses educandos e educandas, possibilitam a superação das situações limite vivenciadas por eles.

Além disso, Ruibarbo, traz as falas a seguir:

[...] isso foi o foco da minha apresentação, pra as pessoas que não tinham contato direto, que era o pessoal da saúde valorizassem, falava da importância do pessoal estar fazendo a conversão, não a conversão do orgânico, do convencional pro orgânico do ponto de vista técnico, do sistema produtivo, mas sim do agricultor familiar sair da produção de monocultura, de commodities, para produtos diferenciados e diversificados e daí entra a questão da produção de alimentos tanto da agroindústria, como de grãos diferenciados como frutas e hortaliças pra que eles tenham uma agregação de valor maior que eles tem hoje na produção convencional, também destaquei a importância de ter mercados diferenciados, acesso ao mercado, então a valorização de feiras, a questão mesmo de Segurança Alimentar e Nutricional, feiras, estratégias de comercialização mas com qualidade [...] (Ruibarbo).

[...] sempre as minhas palestras, eu tenho feito, a gente traz esse intuito de reflexão [...] (Ruibarbo).

Nas falas de Ruibarbo, observei o quanto a sua percepção sobre o processo de educação se aproxima a uma educação crítica freireana, principalmente no que tange à perspectiva de uma educação crítica para libertação das formas de opressão e na busca do ser mais dos educandos e educandas. Essas formas de opressão percebidas por Ruibarbo se relacionam com a forma com o que os produtores e produtoras rurais se relacionam com o mercado, com sua produção e com a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Com isso, utiliza sua fala como meio de superação das situações limite desses produtores e produtoras para que possam transformar sua realidade.

#### POSSIBILIDADES A PARTIR DA RESOLUÇÃO E SEU PROCESSO DE CAPACITAÇÃO

Segundo a visão dos entrevistados e entrevistadas, a realização das oficinas auxiliou numa melhor compreensão dos profissionais da vigilância sanitária sobre os processos da agroindústria familiar. Auxiliou também na implementação da resolução e na melhoria do contato produtor, produtora e vigilância sanitária, afirmação que pode ser observada na fala de Ruibarbo,

[...] o primeiro aspecto é a socialização dela, então, a resolução hoje de agroindústria mais socializada e que está mais no dia-a-dia dos profissionais que atuam, a resolução da SESA, nem falam o número dela, é a resolução da SESA, muita gente fica tão entusiasmado que acha que ela é pra origem animal também, então esse é um ponto que a gente tem separado bem isso aí e outro aspecto que foi importante foram as iniciativas de diálogo entre os profissionais [...] de fazer esse diálogo com as vigilâncias, antes de o agricultor ir lá pedir o licenciamento da sua agroindústria ele tem uma porta aberta melhor, a gente tem uma, do que essa coisa mais fiscalizatória, então teve esse processo, ele já tem relatos que depois das oficinas o pessoal das Vigilâncias tem sido mais orientativo, orientador, um monte de coisa bacana (Ruibarbo).

Reforçando a atuação desses profissionais de forma orientativa com os produtores e produtoras, demonstrando a aproximação que ocorreu entre esses sujeitos quando atuação dos trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância Sanitária se aproxima da realidade deles e delas.

Além disso, Ruibarbo relata que a importância da construção dessa nova resolução e do seu processo de capacitação foi de extrema importância e trouxe frutos, principalmente para pensar as legislações para produtos de origem animal, que ainda têm restrições quando a sua produção e comercialização e se constituem como situações limites para os produtores que processam esses tipos de produtos.

[...] eu acho que o legado que o processo educativo que a 04 deixou pra nós da extensão e eu agora com esse papel de tentar avançar nas legislações de origem animal, que é mais um desafio, o legado do processo feito tanto da construção como da formação depois é gigante pra nós, tanto é que a gente fez esse ano a oficina pra construir o programa e trouxemos o pessoal da SESA junto aqui pra dentro da secretaria da agricultura, pra eles ajudarem a construir o processo [...] e continuamos levando a 04 nos nossos trabalhos, tanto é que na semana retrasada, aí dia 14 a Secretaria da Saúde deu uma palestra sobre a 04 no Ministério da Agricultura, porque, mas não era pra levar o conteúdo da lei, era pra levar o processo de elaboração da lei e o de capacitação que eles fizeram, e que vão continuar a fazer (Ruibarbo).

E não somente nesse quesito da produção de origem animal, mas também na questão de implementação de legislações sanitárias em gerais, evidenciando a importância que esse processo teve dentro dessas instituições. Além disso, esse sujeito ressaltou outro ponto importante, a importância da socialização desta resolução para implementação de políticas públicas, onde foi citado o exemplo do PNAE.

Estamos vendo hoje a importância de estar socializando a 04 dentro do PNAE por exemplo, o PNAE precisa ter o entendimento da 04, os gestores do PNAE, porque se não eles, a 04 que é específica pra agroindústria familiar, o PNAE que é específico pra agricultura familiar [...] (Ruibarbo).

O PNAE é o mais antigo programa do governo brasileiro na área de Segurança Alimentar e Nutricional e na área de alimentação escolar, atendendo os alunos da educação básica das escolas públicas, federais, filantrópicas, comunitárias e confessionais no Brasil, seguindo os princípios de SAN e Direito Humano à Alimentação Adequada (BRASIL, 2015c).

Dentro do PNAE, uma de suas diretrizes se refere ao apoio e incentivo para aquisição de gêneros alimentícios diversificados produzidos localmente e preferencialmente pela agricultura familiar e empreendimentos familiares, priorizando a compra de comunidades indígenas e remanescentes quilombolas. Para isso, do total de recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), pelo menos 30% devem ser utilizados para compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar ou de empreendimentos familiares rurais, sendo esta compra alterada e possuindo maior rigor na Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020 (BRASIL, 2020).

No Paraná, a compra da agricultura familiar no ano de 2017<sup>41</sup> atingiu o valor de R\$72.463.287,77, cerca de 48% dos recursos repassados pelo FNDE, superando os 30% exigidos pela lei (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, o conhecimento sobre uma legislação sanitária específica para a produção agroindustrial familiar rural é essencial para estímulo da compra desses produtos também da agricultura familiar para a alimentação escolar, fortalecendo não somente os produtores e produtoras que vendem esses produtos, mas os alunos e alunas das escolas que podem consumir alimentos regionais e de qualidade.

Um grande avanço das oficinas foi possibilitar a participação de agricultores e agricultoras familiares, como forma de contar sua experiência com Empreendimento Familiar Rural. Na fala de Malvavisco, ela relata a sua concepção de sua agroindústria.

[...] ficou uma varanda grande, que quando eu estou trabalhando pra minha casa aquela varanda é minha, é minha casa. E quando eu não estou trabalhando pra minha casa, pra cozinha, então ali vira uma área suja, é o produto que vem da roça ali todo sujo e você vai fazer a primeira lavagem, daí depois pra uma outra sala que a gente chama de área suja onde a gente vai fazer uma limpeza melhor e depois pra outra completamente teladinha [com toda área com telas para evitar entrada de pragas], janelas teladas e tudo, pra não haver nenhum tipo de entrada de nenhum inseto pra exatamente a manipulação, ali a gente já entra com todo aparato, guarda pó, ou avental, os cabelos bem presos, o álcool e o lavatório pra lavagem das mãos fica bem perto da porta de maneira que você entra com as mãos bem limpas e já higienizando e começando a trabalhar na manipulação propriamente dita (Malvavisco).

Nessa fala, Malvavisco, que é uma agricultora rural com uma agroindústria em sua casa ganha o poder da palavra, ganha o privilégio de dizer e ser ouvida pelos profissionais em um ambiente formal. Esse direito de dizer a palavra, para Freire (2018b) deveria ser um direito de todos os homens e mulheres, onde a palavra necessita ser dita juntamente, sem que ninguém roube um do outro. Malvavisco ainda relata os cuidados com a agroindústria que é anexa à sua casa.

Por fim, Ruibarbo avaliou, para a EMATER, a importância da realização das oficinas,

---

<sup>41</sup> Ano base da realização das oficinas.

[...] foi importante foram as iniciativas de diálogo entre os profissionais não só da EMATER, mas de outras ATERs, que eu acho que não era só a EMATER que estava presente lá, tinham algumas ONGs lá, de fazer esse diálogo com as vigilâncias, antes de o agricultor ir lá pedir o licenciamento da sua agroindústria ele tem uma porta aberta melhor, a gente tem uma, do que essa coisa mais fiscalizatória, então teve esse processo, ele já tem relatos que depois das oficinas o pessoal das Vigilâncias tem sido mais orientativo, orientador, um monte de coisa bacana (Ruibarbo).

No começo do Plano Brasil sem Miséria, a assistência técnica e extensão rural (ATER) foi readequada para englobar os agricultores e agricultoras familiares mais pobres, com baixo aporte tecnológico, com falta de insumos, pouca diversificação da produção e baixo grau de associativismo e cooperativismo. Esse serviço, em geral de educação, auxilia agricultores e agricultoras familiares, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores e pescadoras artesanais a fim de melhorar suas atividades. As atividades desses agentes são realizadas em conjunto com os produtores e produtoras, do diagnóstico inicial da produção até a implementação do projeto e a comercialização dos produtos (MELLO; *et al.* 2014).

Assim, trazer outros sujeitos para esse debate, principalmente pessoas com contato com os agricultores e agricultoras familiares colabora para uma ampliação da visão primeira e para uma problematização com a participação de vários segmentos.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensando nas considerações finais para essa dissertação cheguei ao pensamento que não poderia chamar essa finalização de conclusão, muito menos de considerações finais, mas que esse é o início de um caminho. O que tem aqui são só reflexões iniciais de um processo de educação que vai além e que ainda precisa ser muito estudado.

As percepções foram captadas, a partir dos personagens articulador, idealizadores e educadores, porém, eles não foram os únicos sujeitos do processo. Para melhor compreender o todo da formação e suas ramificações – apesar que mesmo assim o todo não pode ser plenamente apropriado – havia, ainda, outros sujeitos que precisariam serem ouvidos, principalmente quem estava no papel de educando nessas oficinas – participaram agentes da Vigilância Sanitária, agricultores e técnicos de ATER's –, bem como as pessoas a quem essa resolução foi direcionada: os empreendedores familiares rurais. E, com isso, compreender se após todo o processo formativo, realmente ocorreram transformações e superação de algumas situações-limites.

Além disso, é necessário compreender que, realizar uma Educação Crítica Freireana não era a proposta dos entrevistados, entretanto, devido às Políticas Nacionais de Educação em Saúde, optou-se por utilizar essa abordagem para analisar o processo de capacitação.

Neste trabalho, em cada fala, em cada entrevista consegui compreender como a Resolução SESA/PR 004/2017 foi construída, a partir de demandas identificadas pelos próprios agricultores e agricultoras e a amorosidade que todas as pessoas nesse processo tinham com a mesma, um carinho pelos agricultores e agricultoras para inclusão produtiva. Esse carinho também se fez presente na ideia de realizar oficinas.

Durante a construção da resolução ela se aproximou de uma ideia de Investigação Temática, com a participação ativa de vários sujeitos em sua construção e em vários momentos. Se for pensar somente na criação da resolução vários avanços foram feitos, entretanto o foco dessa dissertação é o processo de educação posterior a publicação da resolução.

Desde o início, observei a busca dos sujeitos que organizaram e fizeram essas oficinas, em tornar o processo como algo dialógico e crítico. Entretanto, em diversos

momentos percebi que, apesar das tentativas de aproximação a uma Educação Crítica, a educação realizada era predominantemente Bancária, com as principais situações limites sendo relacionadas com esse pensamento bancário.

Essa dificuldade de superação de um modelo de Educação Bancária é compreensível, até mesmo porque dentro da formação dos agentes da Vigilância Sanitária – e da maioria da população – é esse o modelo ainda predominante.

Não é minha intenção, nesta dissertação, identificar os possíveis responsáveis pelos caminhos equivocados nesse processo de formação. Mesmo porque, afinal, muitas vezes o opressor está tão interiorizado em nós, que é difícil sequer imaginar a possibilidade do distanciamento dele.

É preciso ter claro que os trabalhadores e trabalhadoras da Vigilância Sanitária tem sido, por muito tempo, oprimidos por uma minoria que dita normas sanitárias inflexíveis e não inclusivas. Num mundo em que só conheciam essa atuação, é de se esperar que se sintam confortáveis com essa dinâmica opressora.

O principal ponto da dissertação e um resultado desse estudo é a possibilidade de compreender a forma como foram pensadas as oficinas, buscando denotar que a ação de alguns dos educadores foi voltada para uma Educação Bancária. Contudo, durante e depois de todo o processo, esses sujeitos se esforçaram em desenvolver uma práxis mais alinhada à Educação Crítica. Essa aproximação pode ser ampliada a cada nova oficina a ser realizada futuramente, não somente para essa normativa, mas também para outras que estimulem uma atuação mais humana desses trabalhadores.

Sobre as aproximações, distanciamentos e possibilidades observadas nesse processo educativo, sob a perspectiva freireana, construí o Quadro 06.

Quadro 06: Aproximações, distanciamentos e possibilidades observadas no processo educativo sob perspectiva de uma Educação Crítica Freireana.

(Continua)

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Aproximações</b> | Tentativa de se afastar de uma Educação Bancária e estimular a participação nas oficinas – apesar de necessitar, em minha visão, de adequações, há uma tentativa de realização de uma capacitação participativa e crítica |
|                     | Tentativa de tornar os educandos e educandas cada vez mais sujeitos do processo de educação   |
|                     | Compreensão que a partir do processo educativo pode-se fazer a transformação da realidade (para Freire, esse processo só é possível a partir da ação).  |
|                     | Participação de agricultores e agricultoras familiares como sujeitos, educadores e educadoras com um conhecimento a ser compartilhado   |

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 06: Aproximações, distanciamentos e possibilidades observadas no processo educativo sob perspectiva de uma Educação Crítica Freireana.

(Conclusão)

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Aproximações</b>    | Práxis na realização das oficinas pelos educadores e educadoras, apesar da mesma ser mimética   |
|                        | Permanência e realização das oficinas de capacitação apesar das resistências  |
|                        | Auxílio quanto a ideia de classificação de risco (classificação confusa dentro da RDC 49/2013) e estímulo ao uso da classificação e da fiscalização orientativa e com razoabilidade                             |
| <b>Distanciamentos</b> | Percepção sobre a necessidade de passar conhecimentos, como se os educandos e educandas fossem seres passivos e isentos de conhecimento.  |
|                        | Contradições entre realização de educação participativa e uma efetiva participação – até onde as questões e a participação vinham realmente dos participantes?  |
|                        | Confusão entre educação permanente e educação continuada, onde muitas vezes o enfoque era voltado para uma educação continuada  |
|                        | Monopólio na construção da resolução pelos idealizadores  |
|                        | Apesar da tentativa de levantar temas para as capacitações, em algumas falas, dá a entender que os temas foram levantados e escolhidos pelos educadores e não vinham desse levantamento                         |
| <b>Possibilidades</b>  | A partir dessa tentativa abriu a possibilidade de reflexão sobre a ação e realização de capacitações cada vez mais críticas e libertadoras dentro da Vigilância Sanitária e/ou outros órgãos.                   |
|                        | Refletir sobre dar mais voz aos educandos, educadoras e também aos agricultores e agricultoras durante esse processo.   |
|                        | Com mudança na estrutura e na realização das oficinas, no sentido de já ocorrer essa tentativa de aproximação, há uma maior proximidade com os educandos e a possibilidade de alteração de estruturas verticais |
|                        | Possibilidade de pensar em normativas e na aplicação para agroindústrias familiares que industrializam produtos de origem animal  |
|                        | Auxiliar na inclusão produtiva e principalmente na comercialização dentro de programas do governo   |

Fonte: A autora, 2020.

Essas oficinas, por estarem dentro do SUS, deveriam ser baseadas na Política de Educação Permanente em Saúde e numa perspectiva de atuação desses profissionais com uma Educação Popular em Saúde. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de uma maior aproximação nas próximas oficinas que possam ocorrer com essas políticas para uma educação mais crítica e transformadora.

Por fim, entendo que as oficinas constituíram um precedente na Vigilância Sanitária para realização de processos formativos, em especial na ampliação da participação popular, sendo esse um ponto de partida para realização de uma práxis constante, para uma atuação humana. E aqui enfatizo a necessidade e a importância de retomar o diálogo com essas pessoas que construíram esse processo de capacitação para fazer a tomada de consciência e práxis sobre seus próprios processos.

## REFERÊNCIAS

- ABENSUR, P. L. D.; SAUL, A. M. Investigação temática freireana: suporte teórico-metodológico para a prática do ensino e da pesquisa. **Revista Cocar**, V.13. n. 27. p.806-826, 2019.
- ACOSTA, D. E. P. La inscripción explícita del autor en el discurso científico: análisis diacrónico y perspectivas. **Universidad de La Habana**. Nº 279, p. 6-21. 2015.
- AITH, F.; MINHOTO, L. D.; COSTA, E. A. Poder de polícia e vigilância sanitária no Estado Democrático de Direito. In: COSTA, E. A. (org) **Vigilância Sanitária: temas para debate** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 37-60.
- ALBUQUERQUE, V. S.; GOMES, A. P.; REZENDE, C. H. A.; SAMPAIO, M. X.; DIAS, O V.; LUGARINHO, R. M. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudanças na formação superior dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 356-362, 2008.
- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Inclusão produtiva com segurança sanitária. RDC 49/2013, Norma comentada**. 56p., 2014. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33856/2846016/Inclus%C3%A3o+produtiva+com+seguran%C3%A7a+sanit%C3%A1ria+-+RDC+49+de+2013+-+norma+comentada/e1afdb25-f1fa-49db-afdd-0d974d46bdd6> Acesso em: 22 jun. 2020.
- ANJOS, M. C. R. **Fronteiras na construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico: um olhar para a extensão universitária**. 2014, 442 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- ALVES, S. M. C. **Processo e participação da sociedade civil nas consultas públicas realizadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA (2000-2006)**. Dissertação (Mestrado em Política Social). 236f. Universidade Federal de Brasília. Brasília, DF. 2008.
- AZEVEDO, E. de; PELICIONI, M. C. F. Promoção da Saúde, Sustentabilidade e Agroecologia: uma discussão intersetorial. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, vol. 20; n. 3. p. 715-729. 2011.
- BACK, G. P. J.; TEIXEIRA, M. I. Formação Continuada e as Tendências Pedagógicas. **Id on Line Rev. Mult. Psic**. V.13, N. 47, p. 139-155, 2019.
- BARROS, J. A. C. Pensando o Processo Saúde Doença: a que responde o Modelo Biomédico? **Saúde e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 67-84, 2002.
- BÉRARD, L.; CASABIANCA, F.; MONTEL, M. C.; AGABRIEL, C.; BOUCHET, R. Salers Protected Designation of Origin cheese, France. The diversity and paradox of

local knowledge in geographical indications. **Culture & History Digital Journal**. v. 5, n. 1, 2016.

BLACK, R. E. The Porta Palazzo farmers' market: local food, regulations and changing traditions. **Anthropology of Food**, n. 4, 2005. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/aof/157>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. V. 2 n. 1, p. 68-80, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 86 p.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 61, p. 89-106, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Diretrizes para a gestão da educação em Vigilância Sanitária na Política De Educação Permanente do Sistema Único de Saúde-SUS. 20--.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)> Acesso em 07 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 1428, de 26 de novembro de 1993. Aprova, na forma dos textos anexos, o "Regulamento Técnico para Inspeção Sanitária de Alimentos", as "Diretrizes para o Estabelecimento de Boas Práticas de Produção e de Prestação de Serviços na Área de Alimentos" e o "Regulamento Técnico para o Estabelecimento de Padrão de Identidade e Qualidade (PIQ's) para Serviços e Produtos na Área de Alimentos". Determina que os estabelecimentos relacionados à área de alimentos adotem, sob responsabilidade técnica, as suas próprias Boas Práticas de Produção e/ou Prestação de Serviços, seus Programas de Qualidade, e atendam aos PIQ's para Produtos e Serviços na Área de Alimentos. **Diário Oficial da União (D.O.U.)**. 2 dez. 1993.

BRASIL, Secretaria de Vigilância Sanitária. Portaria nº 326 de 30 de julho de 1997. Aprovar o Regulamento Técnico; "Condições Higiênicos Sanitárias e de Boas Práticas de Fabricação para Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/svs/1/1997/prt0326\\_30\\_07\\_1997.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/svs/1/1997/prt0326_30_07_1997.html)> Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 9.782 de 26 de janeiro de 1999. Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 de jan. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9782.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9782.htm)>. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3551.htm#:~:text=D3551&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.551%2C%20DE%20,Imaterial%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm#:~:text=D3551&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.551%2C%20DE%20,Imaterial%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs)> Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução de Diretoria Colegiada – RDC nº 275, de 21 de outubro de 2002. Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. **Diário Oficial da União (D.O.U.)**. 21 out. 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: política nacional de humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 2. Ed. Brasília: 2004a.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. 2006a. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm)> Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006. Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte; altera dispositivos das Leis no 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, da Lei no 10.189, de 14 de fevereiro de 2001, da Lei Complementar no 63, de 11 de janeiro de 1990; e revoga as Leis no 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e 9.841, de 5 de outubro de 1999. 2006b. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp123.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp123.htm)> Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

2006c. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm)> Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. 2007. Disponível em: < [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996\\_20\\_08\\_2007.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html)> Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Série B. Textos Básicos de Saúde. Série Pactos pela Saúde 2006, v. 9, Brasília – DF. 2009. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto\\_saude\\_volume9.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_saude_volume9.pdf)> Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.358, de 17 de novembro de 2010. Institui o Sistema Nacional do Comércio Justo e Solidário - SCJS, cria sua Comissão Gestora Nacional, e dá outras providências. 2010a. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7358.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7358.htm)> Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. 4. ed. 4. reimp. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010b.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm#:~:text=Institui%20o%20Plano%20Brasil%20Sem,que%20lhe%20confere%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm#:~:text=Institui%20o%20Plano%20Brasil%20Sem,que%20lhe%20confere%20o%20art.)> Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde - CNEPS. Brasília – DF. 2012. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/PNEPS-2012.PDF>> Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL, Resolução-RDC nº49, de 31 de outubro de 2013. Dispõe sobre a regularização para o exercício de atividade de interesse sanitário do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário e dá outras providências. 2013a. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2013/rdc0049\\_31\\_10\\_2013.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2013/rdc0049_31_10_2013.html)> Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro. Portaria nº 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). 2013b. Disponível em: <

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761\\_19\\_11\\_2013.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html)>  
Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Departamento de Monitoramento e Avaliação do SUS. **Planejamento estratégico do Ministério da Saúde: 2011 – 2015**: resultados e perspectivas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013c.

BRASIL, Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. Gestão da Educação em Vigilância Sanitária – Proposições Regionais. 2013c. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents/33856/396770/Gest%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Vigil%C3%A2ncia+Sanit%C3%A1ria+e+suas+Proposi%C3%A7%C3%B5es+Regionais+%282012-2013%29/1eaa4735-9c53-4994-b812-74d2c48a3d3c>> Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1)> Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Brasil Sem Miséria: Caderno de resultados 2011 | 2014**. 2015a. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/cadernodegrafico/osbsm-35anos.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cadernodegrafico/osbsm-35anos.pdf)> Acesso em: 09/06/2020.

BRASIL, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Instrução Normativa MAPA nº 16 de 23/06/2015. Estabelece, em todo o território nacional, as normas específicas de inspeção e a fiscalização sanitária de produtos de origem animal, referente às agroindústrias de pequeno porte. Brasília, 2015b. Disponível em: <[https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/suasa/sisbi-1/legislacao/instrucao-normativa\\_16\\_2015.pdf](https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/suasa/sisbi-1/legislacao/instrucao-normativa_16_2015.pdf)> Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público dos Estados, do Distrito Federal e da União. Grupo Nacional de Direitos Humanos. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar**. 2ª ed. Brasília, DF, 2015c.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que tem produzido para o seu fortalecimento?** 1ª ed. revisada. Brasília – DF. 2018a. Disponível em: <[politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude\\_fortalecimento](#)> Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Ações Educacionais – DIRAE. Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar – CGPAE. **Valores investidos na aquisição de gêneros**



**alimentos diretamente da agricultura familiar para o PNAE.** Dados da Agricultura Familiar. 2018b Disponível em: <<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-consultas/pnae-dados-da-agricultura-familiar>> Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/Paola%20Karolyne/Downloads/RESOLUO%20N%2006%20DE%2008%20DE%20MAIO%20DE%202020.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2020.

BRITO, C. O. **Limites para Adequação da Agroindústria Artesanal Familiar aos mecanismos de mercado.** In: BRANDENBURG, A. (Org.); FERREIRA, A. D. D. (Org.); FLORIANI, D. (Org.); DA SILVA, O. H. (Org.). Ruralidades e Questões Ambientais: estudo sobre estratégias, projetos e políticas. Brasília: MDA, 2007. p. 143-171.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.** V. 2, n. 2, 2014.

CAMPELLO, T.; MELLO, J. **O processo de formulação e os desafios do plano brasil sem miséria: por um país rico e com oportunidades para todos.** In: BRASIL. O Brasil Sem Miséria [online]. 1ª ed. Brasília, 2014: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014, p. 33-66.

CAPITANI, R. **Produção de assentados no Paraná atenderá a 5 mil pessoas em 2015.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), 05 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/02/05/producao-de-assentados-no-parana-atendera-5-mil-pessoas-no-ano.html>> Acesso em: 24 jan. 2019.

CANEVER, B. P.; PRADO, M. L.; GOMES, D. C.; BACKES, V. M. S.; JESUS, B. H. Self-knowledge of health teachers: A qualitative exploratory study. **Nurse education today.** v. 65, p. 54-59, 2018.

CANEVER, B. P.; PRADO, M. L.; BACKES, V. M. S.; SCHVEITZER, M. C. Tendências pedagógicas na produção do conhecimento em educação em enfermagem do estado de São Paulo. **Rev Bras Enferm.** V. 66, n. 6, p. 935-41. 2013.

CAVALCANTI, F. O. L.; GUIZARDI, F. L. Educação Continuada ou Permanente em Saúde? Análise da produção Pan-Americana da saúde. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 99-122, 2018.

CINTRÃO, R. P. Comida, vigilância sanitária e patrimônio cultural: conflitos entre políticas públicas. **Ruris.** V. 8, n. 2, p. 147-173. 2014. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/1991/1427>>. Acesso em: 11 out. 2018.

CINTRÃO, R. P. Segurança alimentar, riscos, escalas de produção: Desafios para a regulação sanitária **Vigil. sanit. debate**, v. 5, p. 3-13, 2017. Disponível em: <<http://www6.ensp.fiocruz.br/visa/?q=node/7479>>. Acesso em: 11 out. 2018.

COSTA, E. A. **Vigilância Sanitária: Proteção e defesa da saúde**. 2ª ed. São Paulo/Brasília: Sociedade Brasileira de Vigilância e Medicamentos, p. 51-375, 2004.

COSTA M. A. R. ; SOUZA V. S. ; TESTON E. F; SPIGOLON, D. N.; MATSUDA, L. M. Educação permanente em saúde: a concepção freireana como subsídio à gestão do cuidado. **Rev Fund Care Online**. Vol. 10, n. 2, p. 558-564. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2018.v10i2.558-564>

CRUZ, F. T. da. Qualidade dos alimentos e escala de produção: em defesa de critérios e normas para legitimação dos produtos artesanais/tradicionais. In: **47º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**. Porto Alegre: 2009. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/13/846.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2018.

CRUZ, F. T. da; SCHNEIDER, S. Qualidade dos alimentos, escalas de produção e valorização de produtos tradicionais. **Rev. Bras. de Agroec.**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 22-38, 2010. Disponível em: <[http://orgprints.org/24508/1/Cruz\\_Qualidade.pdf](http://orgprints.org/24508/1/Cruz_Qualidade.pdf)> Acesso em: 11 out. 2018.

EVENTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DIÁLOGOS ATLÂNTICOS: UM OCEANO DE TROCAS CULTURAIS E CIENTÍFICAS ENTRE BRASIL E CABO VERDE, 2019, Curitiba.

FAO. Food and Agriculture Organization of United Nations. **Understanding codex. Codex Alimentarius**. World Health Organization. Rome, 2016.

FERTONANI, H. P.; PIRES, D. E. P.; BIFF, D.; SCHERER, M. D. A. Modelo assistencial em saúde: conceitos e desafios para a atenção básica brasileira. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 20, n. 6, p. 1869-1878, 2015.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004.

FELÍCIO, L. F.; BARBOSA, R. L. C.; RAPOSO NETO, L. T. Formação do profissional de educação física para o ensino na saúde: uma revisão integrativa. **Educação Física em Revista**. V. 10, n. 1, p. 31-38, 2016.

FIGUEIREDO, A. V. A.; RECINE, E.; MONTEIRO, R. Regulação dos riscos dos alimentos: as tensões de Vigilância Sanitária no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. V. 22, n. 7, p. 2353-2366, 2017.

FREIRE, P. **A Ética na Educação**. São Paulo: Centro de Radiodifusão Mackenzie, 1997. 1 DVD/Arquivo digital. Obra de Paulo Freire; Série Vídeos.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Centauro. 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 65 p. 1985.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 25 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** 5. ed, v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular.** 13ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2003.

GAZOLLA, M. **Conhecimentos, produção de novidades e ações institucionais: cadeias curtas das agroindústrias familiares.** 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GIOVANELLA, L. As origens e as correntes atuais do enfoque estratégico em planejamento de saúde na América Latina. **Cadernos de Saúde Pública.** v. 7. n. 1. p. 26-44, 1991.

GOULART, B. N. G.; ALMEIDA, C. P. B. Controle sanitário em serviços de saúde: uma dimensão da universalidade. **Rev. Salud Pública.** v. 19, n. 2, p. 215-218, 2017.

HECKERT, A. L. C.; NEVES, C. A. B. A. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção coletivo. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Política Nacional de Humanização. **Cadernos HumanizaSUS.** 1ª ed, vol. 1, Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010, p. 13-27.

HUNGER, R.; PEPE, V. L. E.; REIS, L. G. C. Inclusão produtiva com segurança sanitária de pequenos produtores na área de alimentos: um olhar a partir do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária. **Vigil. sanit. Debate,** v. 8, n. 1, p. 62-70, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Agropecuário, 2017. Disponível em: < <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017>> Acesso em: 26 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Estados. Paraná. 20---. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>> Acesso em: 12 mar. 2020

INSTITUTO SOCIEDADE, POPULAÇÃO E NATUREZA (ISPN). **Oficina: Normas sanitárias para alimentos de produção artesanal, familiar e comunitária**. Relatório Final. Brasília, DF, set. 2012.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Perfil Avançado das Regiões**. 20--a. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Perfil-Avançado-das-Regioes>> Acesso em 12 mar. 2020.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Indicadores de Desenvolvimento Sustentável**. 20--b. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Indicadores-de-Desenvolvimento-Sustentavel>> Acesso em 12 mar. 2020.

JANDREY. P. K. **Construção Colaborativa de Políticas Públicas: O Caso da RDC 49/2013**. 37 f. Trabalho Acadêmico (Trabalho de Conclusão de Curso II) - Curso de Nutrição, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

KRUSCHEWSKY, J. E.; KRUSCHEWSKY, M. E.; CARDOSO, J. P. Experiências pedagógicas de Educação Popular em Saúde: a pedagogia tradicional versus a problematizadora. **Rev.Saúde.Com**. Vol. 4, n. 2, p. 160-176, 2008.

LOCATEL; C. D.; LIMA, F. L. S. Agronegócio e poder político: políticas agrícolas e o exercício do poder no Brasil. **Sociedade e Território**. Vol. 28, N. 2, p.57-81. 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013, p. 29-52.

MAIA, C.; GUILHERM, D. A regulação sanitária brasileira como parte de política de saúde: lacunas e desafios. **Rev. Panam. Salud Publica**. v. 39, n. 5, p. 226-231, 2016.

MALUF, R. S. Mercados agroalimentares e a agricultura familiar no Brasil: agregação de valor, cadeias integradas e circuitos regionais. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 299-322, abr. 2004.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais - aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília , v. 30, n. 1, p. 71-81, Abr. 2001 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652001000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MARTINS, M. F. Práxis e "catarsis" como referências avaliativas das ações educacionais das ONG'S, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 533-558, Nov. 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MCKEON, N. **Food security governance: Empowering communities, regulating corporations**. Routledge. 2015, p. 11-68.

MELO, M. R. A. **Ações de educação em saúde na Vigilância Sanitária do Recife**. 2010. 110p. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz.

MELLO, J.; ANDRADE, B. T.; MELCHIORI, C. E.; OLIVEIRA, Y. R. **A inclusão produtiva rural do Brasil sem Miséria: Estratégias e primeiros resultados**. In: BRASIL. O Brasil Sem Miséria [online]. 1ª ed. Brasília, 2014: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014, p. 323-345.

MICCAS, F. L.; BATISTA, S. H. S. S. Educação permanente em saúde: metassíntese. **Rev Saúde Pública**. Vol. 48, n. 1, p. 170-185, 2014.

MIOR, L. C. Agricultura familiar, agroindústria e desenvolvimento territorial. In: Colóquio Internacional sobre Desenvolvimento Territorial Sustentável (CIDTS), 1, 2007, Centro de Convenções do Hotel Canto da Ilha, Florianópolis, SC. **Anais...** 2007, p. 1-15.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª edição, São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, 21ª ed, Petrópolis: 2002.

NASCIMENTO, W. F.; GARRAFA, V. Por uma vida não colonizada: diálogos entre bioética de intervenção e colonialidade. **Saúde Soc**. São Paulo, v.20, n.2, p.287-299, 2011.

NICOLETTO, S. C. S.; MENDONÇA, F. F.; BUENO, V. R. L. C.; BREVILHERI, E. C. L.; ALMEIDA, D. C. S.; REZENDE, L. R.; CARVALHO, G. S.; GONZÁLEZ, A. D. Polos de Educação Permanente em Saúde: uma análise da vivência dos atores sociais no norte do Paraná. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**. v.13, n.30, p.209-219, jul./set. 2009.

OLIVEIRA, M. P. R.; MENEZES, I. H. C. F.; SOUSA, L. M.; PEIXOTO, M. R. G. Formação e Qualificação de Profissionais de Saúde: Fatores Associados à Qualidade da Atenção Primária. **Revista Brasileira de Educação Médica**. V. 40 n. 4, p. 547–559, 2016.

O MINEIRO E O QUEIJO. Direção: Helvécio Ratton. Belo Horizonte: Quimera, 2012. DVD (72 min), color.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (PAHO); AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA), **Codex Alimentarius: Higiene dos Alimentos** –

Textos Básicos. Tradução de: ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. 3ª ed. Brasil, 2006. Título original: Food Hygiene Basic Texts.

OSTERMANN, F. A Epistemologia de Kuhn. **Cad.Cat.Ens.Fis.**, v.13,n3: p.184-196, dez.1996.

PAIVA, C. H. A.; TEIXEIRA, L. A. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.21, n.1 p.15-35, jan.-mar. 2014.

PARANÁ, Secretaria do Estado de Saúde do Paraná. Resolução SESA 004/2017: Empreendimento Familiar Rural. Curitiba, PR, 18 de janeiro de 2017a. Disponível em: <[http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/004\\_17\\_\\_1.pdf](http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/004_17__1.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2018.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Saúde do Paraná. Apresentação sobre Resolução SESA nº 004/2017. Apresentação. 2017b. Disponível em: <<http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3228>>. Acesso em: 11 out. 2018.

PARANÁ, **Relatório das Oficinas de Trabalho Realizadas nas Macro Regionais de Saúde para Implementação da Resolução SESA nº004/2007 que dispõe sobre boas práticas de fabricação de alimentos processados pelo empreendimento familiar rural no estado do Paraná**. Curitiba, 14 p. 2017c.

PARANÁ. Lei 19.599 - 17 de julho de 2018. Dispõe sobre a produção e a comercialização dos queijos artesanais no Estado do Paraná. Diário Oficial. 2018a.

PARANÁ. Manual de Orientação para Aplicação da Resolução SESA nº 004/2017. 2018a. Disponível em: <[http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Manual\\_de\\_Orientacao\\_para\\_Aplicacao\\_da\\_Resolucao\\_SESA\\_004\\_2017\\_14\\_03\\_2018.pdf](http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Manual_de_Orientacao_para_Aplicacao_da_Resolucao_SESA_004_2017_14_03_2018.pdf)> Acesso em: 06 nov. 2019.

PARANÁ, Secretaria do Estado de Saúde do Paraná. Mapa Político do Estado do Paraná – Divisão por Macrorregionais. 20---. Disponível em: <[http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/mapa\\_das\\_macrorregionais\\_colorido\\_.jpg](http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/mapa_das_macrorregionais_colorido_.jpg)> Acesso em: 14 abr. 2020.

PASCHE, D. F. Humanizar a formação para humanizar o SUS. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. **Cadernos HumanizaSUS**. Volume 1: Formação e Intervenção. Brasília: 2010. P. 63-71.

PEIXOTO, L. S.; GONÇALVES, L. C.; COSTA, T. D. C.; TAVARES, C. M. M.; CAVALCANTI, A. C.; CORTEZ, E. A. Educação permanente, continuada e em serviço: desvendando seus conceitos. **Enfermería global**, n. 19, p. 324-340, 2013.

PIMENTA, C. L. R. **Estratégias institucionais em tempos de globalização e qualidade social no ensino superior**. 2016. 104 p. Dissertação (Mestrado em

Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

PLOEG, J. D V. D. **Camponeses e impérios alimentares: luta por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Tradução de: PEREIRA, R. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Título original: *The New Peasantries: Struggles for Autonomy and Sustainability in an Era of Empire and Globalization*.

PONTUAL, P. C. Educação Popular e Participação Social: construindo uma visão emancipatória de educação ao longo da vida. **Revista COCAR**, Belém, v.10, n.20, p. 09-26, Ago./Dez. 2016.

PONTUAL, P. C. Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à construção do Sistema Educacional Brasileiro. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, p. 1-11, 2011.

POUZATO, E. G.; BENATTO, A.; SOUZA, A. D. W. de; SCUCATO, E. da S.; PINTO, J. L. N.; ANDERSEN, M. V. de F. Desafios na regulamentação sanitária do empreendimento familiar rural no Paraná. In: **ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA**, 2018, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/saude-coletiva-2018/papers/desafios-na-regulamentacao-sanitaria-do-empreendimento-familiar-rural-no-parana>> Acesso em: 11 mar. 2019.

PREZOTTO, L. L. **A agroindústria rural de pequeno porte e seu ambiente institucional relativo à legislação sanitária**. 1999. 143 f. Dissertação (Mestre em Agroecossistemas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PREZOTTO, L. L. Qualidade ampla: referência para a pequena agroindústria rural inserida numa proposta de desenvolvimento regional descentralizado. In LIMA, D M. de A. e WILKINSON, J. (Org.) *Inovações nas tradições da agricultura familiar*. Brasília: CNPq/Paralelo 15, p. 285-300, 2002. PREZOTTO, L. L. **Agroindústria da agricultura familiar: regularização e acesso ao mercado**. Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG). 1ª ed. Brasília, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Buenos Aires, 2005: CLACSO, 2005, p. 107-130.

RESENDE, A. J. C. O princípio da razoabilidade dos atos do poder público. **Revista do legislativo**. P. 55-58, abr-dez 1999.

SANTOS, J. S.; CARDOSO, J. H.; CRUZ, F. T.; ANJOS, F. S. Dilemas e desafios para circulação de queijos artesanais no Brasil. **Vig Sanit Debate**, v. 4, n. 4, p. 13-22. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.fiocruz.br/index.php?q=pt-br/publicacao/1336926>>. Acesso em: 31 out. 2018.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SARRETA, F. O. **Educação permanente em saúde para os trabalhadores do SUS** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 248 p. ISBN 978-85-7983-009-9.

SCHOTTZ, V. S.; CINTRÃO, R. P.; SANTOS, R. M. D. Convergências entre a Política Nacional de SAN e a construção de normas sanitárias para produtos da Agricultura Familiar **Vig Sanit Debate**, v. 2, p. 115-123, 2014. Disponível em: <<https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/46>>. Acesso so 11 out. 2018.

SCHENOVEBER, M. **Qualidade da alimentação dos titulares de direito do Programa Bolsa Família do município de Colombo – Paraná**. 41 f. Trabalho Acadêmico (Trabalho de Conclusão de Curso II) – Curso de Nutrição, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, D. O. **Transformações no espaço rural do Norte Pioneiro Paranaense: Estratégias de resistência e/ou permanência dos agricultores familiares no município de Jacarezinho/PR**. 2008. 283 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Campus de Presidente Prudente, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista.

SILVA, J. A. A.; COSTA, E. A.; LUCCHESI, G. SUS 30 anos: Vigilância Sanitária. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 1953-1962, 2018.

SILVA, A. K.; SOUZA, J. P.; RODRIGUES, W.; CANÇADO, A. C. Planejamento Estratégico Situacional - PES: uma análise bibliométrica da produção científica brasileira. **Rev. Serv. Público**. Brasília, v. 68, n. 2, p. 365-388 abr/jun, 2017.

SILVEIRA, P. R. C.; HEINZ, C. U. Controle de Qualidade normativo e qualidade ampla: princípios para re-estruturação e qualificação da produção artesanal de alimentos. I **Congresso Internacional de Desenvolvimento Rural e Agroindústria Familiar**, São Luis Gonzaga-RS, 2005.

SINGER, P.; SILVA, M. A.; SCHIOCHET, V. In: **BRASIL. Economia Solidária e os desafios da superação da pobreza extrema no Plano Brasil sem Miséria**. Brasil Sem Miséria [online]. 1ª ed. Brasília, 2014: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014, p. 323-345.



SIROTA, V. G. R.; ANJOS, M. C. R.; COSTA, I. B. Padronização da qualidade dos alimentos: uma ameaça a soberania alimentar. **Espacio Regional**. v. 1, n. 13, p. 37 – 48, Osorno, 2016.

SOUZA, D. B.; AGNOL, C. M. D. Representações sociais sobre vigilância sanitária entre trabalhadores. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 16, n. 3, 2008.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interfaces: comunicação, saúde e educação**. v. 20, n. 58, p. 537-547, 2016.

STRECK, D. R.; PITANO, S. D. C.; MORETTI, C. Z. Educar pela participação, democratizar o poder: o legado freireano na gestão pública. **Educ. rev.**, v. 33, p. 1-18, 2017. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100152](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100152) >. Acesso em: 11/10/2018.

TAVARES, M. Modelos contra-hegemônicos de educação superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 42, p. 85-102, jan./abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Centro de Ciências da Saúde. **Curso de Especialização Multiprofissional na Atenção Básica**. Saúde e sociedade: Eixo I - Reconhecimento da Realidade. Marta Inez Machado Verdi; Marco Aurélio Da Ros; Thaís Titon de Souza. – Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 101 p.

VARGAS, A. **Na perspectiva da qualidade ampla: os desafios e as oportunidades para a agricultura familiar frente às compras públicas**. 2017. 113 p. Dissertação (Mestrado em Alimentação e Nutrição) - Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A. Produção de conhecimentos na educação profissional. **Holos**. Ano 30, V. 02, p. 24-36, 2014

VOLPATO, G. L. O método lógico para redação científica. **RECIIS**, v. 9, nº 1, p. 1-14. 2015.

## **ANEXO 01 – ARTIGO: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DA NORMA SANITÁRIA RDC 49/2013.**

Este anexo está formatado nas normas da revista Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência e Tecnologia.

### **Construção colaborativa de políticas públicas: o caso da norma sanitária Resolução da Diretoria Colegiada 49/2013.**

Collaborative construction of public policies: the case of the Resolution of the Collegiate Board 49/2013.  
O caso da RDC 49/2013

*Paola Karolyne Jandrey; Adriella Camila Gabriela Fedyna da Silveira Furtado da Silva; Silvia do Amaral Rigon; Mônica de Caldas Rosa dos Anjos*

#### **RESUMO**

**Introdução:** A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), historicamente, realiza o controle da comercialização de produtos alimentícios, visando proteger a saúde da população brasileira. Com a aprovação da Resolução RDC 49/2013, o produtor artesanal, excluído, historicamente, do mercado de alimentos ganha visibilidade. **Objetivo:** Analisar a produção de sentidos emergente na Consulta Pública (CP) 37/2013 da ANVISA, realizando aproximações e distanciamentos em relação à Segurança Alimentar e Nutricional. **Resultados:** As considerações realizadas à CP foram analisadas à luz da Análise de Discurso - abordagem francesa, onde se verificou a recomendação de elaboração de resoluções direcionadas a classes distintas de alimentos processados, cujo contexto diferencia-se daqueles produzidos em larga escala. Observou-se, ainda, a presença de considerações contrárias à proposta, com a alegação de favorecimento a pequenos e médios produtores de alimentos, indicando a possibilidade de ampliação de risco sanitário, devido às condições destes locais. **Conclusão:** Os resultados reforçaram a necessidade de um trabalho de educação permanente com agentes fiscalizadores, de modo a provocar tomada de consciência, para uma atuação orientativa e pautada na realidade. A construção coletiva da resolução assumiu papel importante para uma articulação entre sociedade civil e governamental, demonstrando serem necessários novos diálogos

**PALAVRAS CHAVE:** Segurança Alimentar e Nutricional, Vigilância Sanitária, Políticas Públicas.

**ABSTRACT**

**Introduction:** The National Health Surveillance Agency (ANVISA), historically, controls the commercialization of food products, in order to protect the health of the Brazilian population. With the approval of Resolution RDC 49/2013, the artisanal producer, historically excluded from the food market, gains visibility. **Objective:** To analyze the production of senses emerging in Public Consultation (CP) 37/2013 of ANVISA, making approximations and distancing in relation to Food and Nutrition Security. **Results:** The considerations made to the CP were analyzed in the light of the Discourse Analysis - French approach, where the recommendation of elaboration of resolutions directed to distinct classes of processed foods was verified, whose context differs from those produced in large scale. It was also observed the presence of opposed considerations to the proposal, with the claim of favoring small and medium-sized food producers, indicating the possibility of increasing health risk, due to the conditions of these places. **Conclusion:** The results reinforced the need for permanent education work with inspectors, in order to generate awareness, for a guiding action based on reality. The collective construction of the resolution has assumed an important role for an articulation between civil society and government, demonstrating that the need for new dialogues.

**KEY-WORDS:** Food and nutrition security; health surveillance; public policies.

## INTRODUÇÃO

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), foi criada por meio da Lei 9.782/1999, vinculada ao Ministério da Saúde e ao Sistema Único de Saúde (SUS), nos moldes da *Food and Drug Administration* (FDA), e segundo este tem como responsabilidade uma atuação em âmbito nacional<sup>1</sup>.

Segundo o Artigo 6º, dessa Lei:

A Agência terá por finalidade institucional promover a proteção da saúde da população, por intermédio do controle sanitário da produção e da comercialização de produtos e serviços submetidos à vigilância sanitária, inclusive dos ambientes, dos processos, dos insumos e das tecnologias a eles relacionados, bem como o controle de portos, aeroportos e de fronteiras<sup>2</sup>.

Em se tratando da produção de alimentos, a ANVISA possui uma preocupação especial com a adequação das unidades que processam matérias primas focadas principalmente na produção em larga escala de alimentos, com normas que garantam a vida de prateleira dos alimentos dentro dos circuitos longos de comercialização. Tais legislações partem do pressuposto que a qualidade sanitária dos produtos alimentícios é garantida por meio de estruturas, equipamentos, utensílios e formas de produção, cada vez mais, automatizadas e padronizadas, de modo a reduzir possíveis contaminações no processo. Ademais, quando aplicadas à pequena e média produção, implicam na aquisição de equipamentos e instalações que ultrapassam suas capacidades econômicas e produtivas, forçando-os a permanecerem na informalidade. Condizente a este modelo, o agente sanitário atua de modo prescritivo, fiscalizando com objetivo punitivo, não agindo de maneira colaborativa, junto ao empreendedor, na identificação de problemas<sup>3,4</sup>.

Esse processo de padronização da produção e, conseqüentemente, da padronização alimentar, auxilia no incremento da situação de insegurança alimentar e nutricional (INSAN) das famílias produtoras e consumidoras. O uso de uma referência de modelo de produção e processamento de alimentos baseado na grande escala e na sua industrialização, processo em sintonia com o Terceiro Regime Alimentar Mundial<sup>5</sup>, colabora contraditoriamente, com manutenção da insegurança alimentar da agricultura familiar em função de impedir a comercialização dos alimentos produzidos com a agregação de valor proveniente de procedimentos artesanais, o que garantiria um aumento importante na renda familiar para um

segmento social historicamente excluído das políticas sociais. O estudo de Hoffmann (2008), pautado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2004, apontou frequência de INSAN leve, moderada e grave maior no campo do que na cidade, com índices 1,5%, 5,5% e 2,9% maiores, respectivamente. Tais resultados, provavelmente, têm relação com a renda domiciliar per capita e escolaridade média menor no meio rural. Ressalta-se que na PNAD, de 2013, a diferença entre o meio rural e meio urbano não foi evidenciada<sup>6,7</sup>, o que pode ser devido às políticas sociais de redução da pobreza como a Política de Aquisição de Alimentos e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar, cuja produção de alimentos no campo, voltada a compras institucionais, foi incentivada, ampliando a renda das famílias<sup>8</sup>.

Consonante com essa situação, o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, foi criado por meio da Lei 11.346/2006, apresentando, dentre suas diretrizes, a necessidade de promoção de políticas, programas, ações e medidas que garantam a alimentação adequada à população e aumentem sua capacidade de subsistência. Dentro dessa resolução, Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é definida por:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.<sup>9</sup>

Esse acesso dos alimentos deve prover principalmente da agricultura familiar, com a conservação da biodiversidade e utilização sustentável dos recursos, a garantia da qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, além da promoção de políticas públicas<sup>9</sup>.

Frente a essa situação, em 2011, a ANVISA aderiu ao Plano Brasil Sem Miséria, lançando o Programa Inclusão Produtiva com Segurança Sanitária, com a promoção de debates, em diversos setores da sociedade e, estímulo à formalização de empreendedores, realizando, em 2012, a “Oficina de Normas Sanitárias para alimentos de produção artesanal, familiar e comunitária”, marco na discussão dessa temática, com a inclusão de participantes de diversas regiões do país e representantes dos mais variados setores da sociedade, incluindo governo, sociedade

civil e movimentos sociais, de modo a problematizar normas sanitárias vigentes e propor soluções para melhoria desse cenário<sup>4,10</sup>.

Como resultado destes debates, em 2013, a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº. 49 foi aprovada, regulamentando o exercício das atividades de microempreendedores individuais (MEI), empreendimentos familiares rurais (EFR) e empreendimentos econômicos solidários (EES). O processo utilizou diversos instrumentos de colaboração, como: oficinas, seminários, audiências e consulta pública, com a participação de aproximadamente cinco mil pessoas de diversas regiões do país, com o ineditismo de reconhecer a necessidade de proteção e valorização da produção artesanal, ser a primeira norma voltada aos produtores artesanais, e ter a intenção de facilitar e incentivar a formalização desses empreendimentos<sup>4,11</sup>.

Diante deste cenário, esse artigo objetiva analisar a produção de sentidos emergente na Consulta Pública (CP) 37/2013 da ANVISA, realizando aproximações e distanciamentos em relação à Segurança Alimentar e Nutricional da população.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e transversal, sobre as considerações realizadas à CP 37/2013, da ANVISA, referente ao exercício de atividade de interesse sanitário de MEI, EFR e EES, disponibilizada entre 28 de agosto a 28 de outubro de 2013, e que resultou na RDC 49/2013.

Ao todo 143 pessoas participaram da consulta pública, realizando considerações, total ou parcialmente, na ementa, 27 artigos e no acréscimo. A tabulação das considerações foi realizada com base na Planilha de Contribuições CP 37 de 2013, disponibilizada para consulta e *download*. Considerações idênticas a de outro participante, uso da mesma resposta em todos os artigos ou ainda, expressões como “ok”, não ou similares, foram desconsideradas.

As pessoas que participaram da consulta pública<sup>12</sup>, foram codificadas de acordo com o segmento que representavam, sendo este referido na consulta ou reclassificado quando melhor se aplicava a outro segmento (Quadro 1).

Quadro 1. Segmento, codificação e respectivo número de participantes na consulta pública 37/2013 – ANVISA.

| <b>Segmento</b>  | <b>Código</b> | <b>Número de participantes</b> |
|--|---------------|--------------------------------|
| Órgão Estadual ou Municipal Integrante do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária | VS            | 35                             |
| Cidadão (Pessoa Física)  | CD            | 29                             |
| Outro Profissional Relacionado ao Tema (Pessoa Física)                             | OP            | 14                             |
| Profissional de Saúde (Pessoa Física)  | PS            | 14                             |
| Outro Órgão ou Entidade do Governo Municipal                                       | OM            | 11                             |
| Outro Órgão ou Entidade do Governo Estadual  | OE            | 8                              |
| Entidade Representativa do Setor Regulado (Pessoa Jurídica)                        | ER            | 7                              |
| Outro Órgão ou Entidade do Governo Federal   | OF            | 5                              |
| Agricultor familiar  | AF            | 4                              |
| Empresa Privada (Pessoa Jurídica)  | EP            | 3                              |
| Entidade de Classe ou Categoria Profissional de Saúde (Pessoa Jurídica)            | EC            | 3                              |
| Outro  | OT            | 3                              |
| Empreendimento da Economia Solidária   | EE            | 3                              |
| Microempreendedor individual   | ME            | 1                              |
| Fórum de discussão tripartite, com representação de Anvisa, Conass e Conasems.     | FR            | 1                              |
| Academia ou Instituição de Ensino e Pesquisa (Pessoa Jurídica)                     | AI            | 1                              |

Fonte: As Autoras, 2019.

As considerações foram agrupadas por item, sendo analisadas: as propostas de alteração e respectivas justificativas; a inclusão de outro dispositivo e respectiva justificativa, e; a avaliação da proposta, sendo excluídos da análise os itens não correlacionados ao objeto de estudo. Considerou-se a contribuição das mesmas em relação à SAN, em especial, quanto à Industrialização de Alimentos, sendo apresentadas conforme descritas pelos participantes da consulta.

A análise das considerações ocorreu à luz da Análise de Discurso - abordagem francesa, cuja análise ocorre a partir das condições de produção do discurso<sup>13</sup>.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A proposta de resolução, o número de considerações e os segmentos foram agrupados por Artigo, incluindo a Ementa e acréscimo (Quadro 2).

Quadro 2. Proposta de resolução, número de considerações realizadas na consulta pública 37/2013 – ANVISA e segmento colaborador, por ementa, artigos e acréscimo.

| <b>Artigo</b> | <b>Proposta de Resolução</b>   | <b>N</b> | <b>Segmentos</b>                           |
|---------------|--|----------|--|
| Ementa        | Dispõe sobre a regularização para o exercício de atividade de interesse sanitário do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário e dá outras providências.  | 17       | CD, PS, EP, ER, ME, OE, OF, OM, OP, PS, VS |
| Artigo 1º     | Esta resolução estabelece as normas para a regularização do exercício de atividades de interesse sanitário do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário, que sejam produtores de bens e prestadores de serviços sujeitos à ação da vigilância sanitária.  | 17       | CD, EP, ER, ME, OE, OF, OM, OP, PS, VS     |
| Artigo 2º     | Esta resolução visa expandir as diretrizes e os objetivos do Decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011 – “Plano Brasil sem Miséria”, por meio do eixo inclusão produtiva, visando à segurança sanitária de bens e serviços, para a promoção da geração de renda, emprego, trabalho, inclusão social, desenvolvimento social e econômico do país e auxiliar na erradicação da pobreza extrema.   | 24       | CD, ER, ME, OF, OM, OP, PS, VS             |
| Artigo 3º     | Para efeitos desta resolução consideram-se: I – Microempreendedor individual, conforme definido pela Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008; II – Empreendimento familiar rural, conforme definido pela Lei nº 11.326, de 24 de junho de 2006, com receita bruta em cada ano-calendário até o limite definido pelo inciso II, do Art. 3º, da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006; III – Empreendimento econômico solidário, conforme definido pelo Decreto nº 7.358, de 17 de novembro de 2010, com receita bruta em cada ano-calendário até o limite definido pelo inciso II, do Art. 3º, da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.   | 19       | AF, CD, ER, ME, OE, OF, OP, PS, VS         |
| Artigo 4º     | São princípios desta resolução: I – inclusão social, produtiva e de boas práticas de vigilância sanitária para microempreendedor individual, empreendimento familiar rural e empreendimento econômico solidário, produtores de bens e prestadores de serviços sujeitos à ação da vigilância sanitária; II – harmonização de procedimentos para promover a formalização e a segurança sanitária dos empreendimentos de produtos e serviços prestados por microempreendedor individual, empreendimento familiar rural e empreendimento econômico solidário, respeitando os costumes, os conhecimentos tradicionais e aplicando as boas práticas de vigilância sanitária; e III – estabelecimento de diretrizes com fulcro no Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000; na Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006 e suas alterações; na Lei nº 11.598, de 3 de dezembro de 2007 e nas demais normas relacionadas ao microempreendedor individual, empreendimento familiar rural e empreendimento econômico solidário. | 39       | AF, CD, EE, EP, ER, FR, OF, OM, OP, PS, VS |
| Artigo 5º     | São diretrizes desta resolução: I – transparência dos procedimentos de regularização; II – disponibilização  | 45       | CD, EC, EP, ER, FR, ME,                    |



|           |  |    |  |
|-----------|--|----|--|
|           | <p>presencial e eletrônica de orientações e instrumentos norteadores do processo de regularização para obtenção do cadastro e licenciamento sanitário, segundo a natureza da atividade, a escala de produção, o grau de risco e a localização; III – racionalização, simplificação e padronização dos procedimentos e requisitos de regularização junto ao Sistema Nacional de Vigilância Sanitária; IV – integração e articulação dos processos, procedimentos e dados do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária junto aos demais órgãos e entidades, a fim de evitar a duplicidade de exigências e garantir a linearidade destas, na perspectiva do usuário; V – proteção à produção artesanal a fim de preservar costumes, hábitos e conhecimentos tradicionais na perspectiva do multiculturalismo dos povos, comunidades tradicionais e agricultores familiares; VI – razoabilidade quanto às exigências aplicadas; VII – fomento de políticas públicas e programas de capacitação para Microempreendedor Individual, Empreendimento Familiar Rural e Empreendimento Econômico Solidário, como forma de minimizar o risco e promover a segurança sanitária; VIII – fomento de políticas públicas e programas de capacitação do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária para atendimento ao disposto nesta resolução.</p> |    | OF, OM, OP, OT, PS, VS                             |
| Artigo 6º | <p>Os órgãos do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária comprovarão a formalização dos empreendimentos objetos desta resolução, quando necessário, de acordo com a seguinte documentação: I – Microempreendedor individual, por meio do Certificado da Condição de Microempreendedor Individual (CCMEI); II – Empreendimento familiar rural, por meio da Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (DAP); III – Empreendimento econômico solidário, por meio de uma das seguintes declarações: a) do Sistema de Informações em Economia Solidária (SIES/MTE); b) do Conselho Nacional, ou Estadual, ou Municipal de Economia Solidária. Parágrafo único. O empreendimento econômico solidário formado por agricultores poderá utilizar-se da Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar Pessoa Jurídica, para comprovar sua formalização.</p>  | 21 | CD, ER, FR, ME, OF, OM, OP, OT, PS, VS             |
| Artigo 7º | <p>Os órgãos de vigilância sanitária terão o prazo de 180 (cento e oitenta) dias para manifestar-se sobre a regularidade sanitária dos empreendimentos objetos desta resolução.</p>  | 31 | CD, ER, OE, OF, OM, OP, OT, PS, VS                 |
| Artigo 8º | <p>Para o exercício definitivo das atividades de interesse sanitário, decorrido o prazo de 180 (cento e oitenta) dias sem que haja a manifestação do órgão de vigilância sanitária responsável, os empreendimentos objetos desta resolução ficam permanentemente autorizados, exceto em caso de atividades de alto risco.</p>  | 49 | CD, EC, EP, ER, FR, ME, OE, OF, OM, OP, OT, PS, VS |
| Artigo 9º | <p>Os órgãos de vigilância sanitária considerarão a formalização do microempreendedor individual, realizada por meio do Portal do Empreendedor.</p>  | 14 | ER, ME, OE, OF, OP, OT, PS, VS                     |

|            |   |    |  |
|------------|---|----|--|
| Artigo 10º | O responsável pelo empreendimento familiar rural apresentará a Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (DAP) ao órgão de vigilância sanitária ou órgão responsável pela simplificação e integração de procedimentos, ficando o empreendimento autorizado a exercer as atividades de interesse sanitário, provisoriamente.  | 19 | CD, ER, OF, OP, PS, VS                             |
| Artigo 11  | O responsável pelo empreendimento econômico solidário apresentará pelo menos uma das declarações constantes do inciso III e Parágrafo único do Art. 6º ao órgão a de vigilância sanitária responsável ou órgão responsável pela simplificação e integração de procedimentos, ficando o empreendimento autorizado a exercer as atividades de interesse sanitário, provisoriamente.   | 13 | ER, OF, PS, VS                                     |
| Artigo 12  | Os órgãos de vigilância sanitária receberão os documentos mencionados nos Arts. 9º e 10 por meio preferencialmente eletrônico, opcional para o empreendedor.  | 8  | ER, OF, OM, VS                                     |
| Artigo 13  | Os órgãos de vigilância sanitária classificarão as atividades como de baixo risco e alto risco sanitário, no âmbito de sua atuação, para priorização das ações, tendo como base os dados epidemiológicos, respeitando a capacidade dos serviços, os costumes, os conhecimentos tradicionais, a escala de produção e demais fatores relacionados, de acordo com a Classificação Nacional de Atividade Econômica (CNAE).    | 40 | AF, CD, EC, EE, EP, ER, OF, OE, OM, OP, OT, PS, VS |
| Artigo 14  | Os órgãos de vigilância sanitária promoverão ampla divulgação das atividades classificadas como de alto risco no âmbito de sua esfera de atuação.   | 11 | ER, OF, OM, OT, VS                                 |
| Artigo 15  | Para efeitos desta resolução, a fiscalização de vigilância sanitária deverá ter natureza prioritariamente orientadora, sem desconsiderar o risco sanitário. Parágrafo único. Os formulários e demais documentos lavrados decorrentes das atividades de fiscalização deverão descrever os motivos do procedimento, acompanhados do embasamento legal, e as orientações sanitárias com linguagem acessível ao empreendedor. | 32 | EP, ER, ME, OF, OM, OE, OT, PS, VS                 |
| Artigo 16  | Os órgãos de vigilância sanitária também deverão cadastrar ou regularizar as atividades do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário, instalados em: I – área desprovida de regulação fundiária legal ou com regulamentação precária; II – residência; III – locais onde são realizadas as atividades produtivas dos empreendimentos.                        | 47 | CD, EC, EP, ER, FR, ME, OE, OF, OM, OT, OS, VS     |
| Artigo 17  | Nos casos em que as atividades e/ou os produtos necessitarem de responsável técnico, poderão prestar esta assessoria: I – Técnicos voluntários especializados na área; II – Técnicos de órgãos governamentais e não governamentais.   | 38 | EC, EP, ER, FR, ME, OE, OF, OM, OP, OT, PS, VS     |
| Artigo 18  | Os estabelecimentos objetos desta resolução ficam isentos do pagamento de taxas referentes às ações de vigilância sanitária, nos termos da legislação específica.   | 14 | EP, ER, OF, OM, PS, VS                             |

|           |   |    |  |
|-----------|---|----|--|
| Artigo 19 | O Sistema Nacional de Vigilância Sanitária fomentará atividades educativas sobre matérias de vigilância sanitária para os empreendedores objetos desta resolução.   | 18 | CD, ER, ME, OE, PS, VS                 |
| Artigo 20 | O Sistema Nacional de Vigilância Sanitária promoverá capacitação interna regular voltada à sensibilização e atualização para o cumprimento das diretrizes desta resolução.  | 7  | ER, OP, PS, VS                         |
| Artigo 21 | As atividades de capacitação poderão ser realizadas por meio de parcerias com instituições governamentais e não governamentais.   | 7  | CD, ER, OP, PS                         |
| Artigo 22 | As instituições promotoras das capacitações constantes deste capítulo deverão fornecer declaração de participação ou certificado.   | 10 | CD, ER, OE, OF, OP, PS                 |
| Artigo 23 | Os órgãos de vigilância sanitária deverão elaborar plano de trabalho a fim de cumprir as diretrizes desta resolução considerando, prioritariamente, o maior grau de risco das atividades.   | 16 | CD, ER, FR, OE, OF, PS, VS             |
| Artigo 24 | Os órgãos de vigilância sanitária estaduais e municipais deverão solicitar ao órgão responsável do respectivo estado ou município, a relação de microempreendedor individual obtida por meio do Portal do Empreendedor com o objetivo de construir o cadastro.  | 13 | CD, ER, OF, PS, VS                     |
| Artigo 25 | Os órgãos de vigilância sanitária estaduais e municipais deverão utilizar a Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (DAP) para a construção do cadastro do empreendimento familiar rural.  | 9  | CD, ER, OF, PS, VS                     |
| Artigo 26 | Os órgãos de vigilância sanitária estaduais e municipais deverão utilizar um dos seguintes meios para a construção do cadastro do empreendimento econômico solidário: I – Cadastro do Sistema de Informações em Economia Solidária (SIES); II – Cadastro do Conselho Nacional, ou Estadual, ou Municipal de economia solidária. | 10 | CD, ER, OF, OP, OT, VS                 |
| Artigo 27 | Esta resolução entrará em vigor 180 dias após a sua publicação, as considerações em todos estes não se referem as abordadas nesse trabalho.   | 6  | CD, ER, OE, OT, VS                     |
| Acréscimo | Você deseja incluir algum outro dispositivo na proposta, além dos acréscimos eventualmente já sugeridos?  | 33 | AF, AI, CD, ER, FR, OE, OM, OP, PS, VS |

Fonte: As autoras, 2019

**As considerações realizadas na consulta pública foram agrupadas conforme aproximações e distanciamentos em relação à Segurança Alimentar e Nutricional.**

### **Aproximações**

Dentre as considerações realizadas, questões acerca do respeito a saberes e práticas tradicionais foram levantadas:

A rigidez nas condições sanitárias em muitas vezes faz com que algumas práticas de tradição e de patrimônio cultural se tornem impossível de serem praticadas por agricultores e suas famílias. (CD11)

Tal preocupação pode ter relação com o debate sobre perda cultural provocada por legislações sanitárias que buscam a padronização de alimentos e processos, bem como, em decorrência da apreensão e descarte de alimentos, do fechamento de empreendimentos e, da retirada de produtores artesanais do mercado formal, desconsiderando seus costumes e hábitos tradicionais<sup>3</sup>.

No Artigo 2º percebeu-se a solicitação de inclusão do termo “promoção da segurança alimentar e nutricional”, justificando que:

Muitas das ações da vigilância sanitária, no que tange à adequação das instalações e estrutura dos estabelecimentos de produção de alimentos, por exemplo, geram investimentos considerados altos para o pequeno produtor, principalmente o artesanal, que opta por encerrar a produção ou buscar crédito junto às instituições financeiras, gerando dívidas e insegurança. (PS11)

A exigência ressaltada é consequência da elaboração de normas sanitárias baseadas no FDA e no *Codex Alimentarius*, cujas recomendações estão fundamentadas na produção em larga escala, voltada à comercialização internacional, não sendo possível seu enquadramento e aplicação na produção tradicional, gerando dificuldades aos produtores, no que tange à regularização e inserção no mercado formal<sup>4,14</sup>.

No que se refere ao artigo 3º observa-se a solicitação da inclusão de inciso referente à garantia da SAN:

Acrescer um novo inciso assegurando o direito humano à alimentação diversificada contemplando a sociobiodiversidade, a agroecologia, produção familiar, comunitária e artesanal, de modo a garantir a soberania e segurança alimentar. (OE08)

Tal solicitação corrobora o Art. 4º, Inciso I, da lei 11.346/2006, que prevê “a ampliação das condições de acesso aos alimentos por meio da produção, em especial da agricultura tradicional e familiar, do processamento, da industrialização, da comercialização [...]”<sup>9</sup>, apontando uma preocupação em relação à situação de SAN das famílias produtoras e consumidoras, bem como à manutenção da Soberania

Alimentar, necessárias para alcançar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), atendendo ao Art. 2º desta mesma Lei:

A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população. (BRASIL, 2006a)<sup>9</sup>.

Adequar a resolução às condições de produção, garantindo equidade nas exigências para liberação da produção e comercialização, inclui esta população, excluída, historicamente, do mercado de alimentos, colaborando com a promoção da sua SAN, resultando num melhor acesso ao e DHAA.

Algumas considerações suscitaram questões referentes ao respeito aos costumes e conhecimentos tradicionais; à construção coletiva; à necessidade de reavaliação das exigências materiais, optando-se pelo uso de materiais ecológicos e renováveis, enquanto referência histórica e cultural e de atendimento à perspectiva ambiental e de métodos de vigilância sanitária:

Tendo por base o público alvo dessa resolução, torna-se imprescindível o desenvolvimento e a investigação do uso de materiais renováveis e compatíveis com as práticas tais como madeira, bambu e outros com vistas a capacitação e sensibilização dos técnicos das Vigilâncias Sanitárias dos municípios e estados. (OP02)

Apesar das Portarias 326/1997 – SVS/MS e 368/1997 – MAPA não proibirem o uso de madeira, na inexistência de risco de contaminação<sup>15,16</sup>, é prática comum, das agências fiscalizadoras, solicitar a substituição deste material, sem a devida avaliação do perigo. Esta prática tem gerado prejuízo da qualidade sensorial e, muitas vezes, microbiológica, de produtos artesanais, descaracterizando-os e, retirando do mercado, alimentos cultural e socialmente referenciados. Outra sugestão refere-se à inclusão da equidade, universalização e participação social, presentes no SUS.

Observou-se, ainda, a necessidade de discutir alimento seguro e, em especial, o significado de risco, como “Possibilidade de perigo, incerto, mas previsível, que ameaça de dano a pessoa ou a coisa [...]”<sup>17</sup>, sendo probabilidade e não certeza:

[...] padrões de higiene não podem ser medidos pelo tamanho da edificação e sim pela completa higienização de equipamentos, produtos, do manipulador e demais procedimentos. (OP06)

A utilização de tecnologias sociais foi mencionada, reforçando-se a possibilidade de manutenção das práticas tradicionais de processamento, com a valorização de técnicas empíricas.

Quanto ao processo educacional (multiplicadores), destaca-se à preocupação com a sobrecarga dos agentes da vigilância sanitária, bem como, com o modelo de educação utilizado nas capacitações:

[...] A capacitação tem sido vista como "instrumentação", não dando conta das dinâmicas necessárias a um processo de mudança social. [...] Acredito que esse seja um momento importante de incluir a informação e a comunicação ao lado da capacitação. (OP02)

Em um processo educacional que visa superação de situações-limites, faz-se necessário atuar com base na dialogicidade, a fim de conhecer a percepção de todos os atores sociais sobre a realidade. Neste sentido, comunicar-se é uma ação coparticipativa, cujos códigos são descodificados, via problematização, possibilitando compreensão<sup>18</sup>.

### **Distanciamentos**

Algumas considerações apontaram que a aprovação desta resolução poderia gerar desvios de função à ANVISA, no entanto, segundo a Lei 9.782/1999, Artigo 7º, inciso VII, cabe a ANVISA “autorizar o funcionamento de empresas de fabricação, distribuição e importação dos produtos mencionados no art. 8º desta Lei e de comercialização de medicamentos”<sup>2</sup>. O artigo 8º, parágrafo 1º, abrange, dentre outras modalidades, a produção de alimentos e bebidas, estando a resolução em conformidade com a Lei.

Esta questão foi reforçada quando da solicitação de exclusão do artigo 2º:

Não é função da Vigilância Sanitária o "ASSISTENCIALISMO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONOMICO" mas sim o controle sanitário visando a redução de riscos sanitários ligados a saúde da população. Programas de governo não podem colocar em risco a saúde da população em nome de idéias de "CRESCIMENTO OU DESENVOLVIMENTO" a qualquer preço. (VS35)

Ressalta-se que as ações da Vigilância Sanitária estão incluídas no SUS, que segundo a Lei 8.080/1990, Artigo 7º, inciso II considera os seguintes aspectos no processo de determinação social da saúde:

Art. 3º Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. (BRASIL, 1990)<sup>19</sup>

Assim, a partir daí tem-se como necessário no âmbito das políticas públicas promotoras de saúde observar o conceito de equidade, definido como tratamento diferenciado aos menos favorecidos para redução das desigualdades, abarcando a existência de fatores sociais que condicionam a saúde das pessoas<sup>20</sup>, cabendo à ANVISA ser promotora de saúde, incluindo ações orientativas que atendam a esta finalidade, bem como, propor resoluções que considerem quem é socialmente e economicamente desfavorecido. Neste sentido, a equidade se torna fundamental para garantir a SAN dos produtores, auxiliando na promoção de sua saúde e ao mesmo tempo considerando a capacidade dos mesmos de produzir mediante o processamento adequado um alimento saudável e seguro.

Na contramão do respeito aos costumes e conhecimentos tradicionais, algumas considerações alegaram que a questão sanitária deve prevalecer à cultural, reforçando a necessidade de uma agência que assuma um papel punitivo e policial.

Não esquecer de mencionar a legislação para que os critérios de avaliação não fiquem muito subjetivos, bem como para coibir práticas que, embora sejam tradicionais, ofereçam risco à saúde da população. Importante lembrar que as ações da Vigilância Sanitária são voltadas para a redução, eliminação ou prevenção do risco sanitário, levando em consideração primordialmente a atividade exercida e não o porte do estabelecimento. (VS33)

A resolução não recomenda um afrouxamento da análise de risco, mas que esta seja compatível à realidade produtora, considerando o tipo de produto e escala de produção. É necessário considerar que, quanto maior o volume de produção, maiores serão os riscos de contaminação. Empreendimentos que produzem alimentos em larga escala apresentam riscos diferentes daqueles que produzem alimentos artesanais, cujas escalas de processamento são extremamente inferiores, cujo consumo e comercialização ocorrem em sistemas locais, e não em circuitos longos, dependentes de transporte de longa distância e armazenamento estendido<sup>14</sup>.

Considerações desqualificando os saberes e práticas tradicionais foram identificados, alegando-se a necessidade de assistência em relação à produção:

[...] respeitando os costumes, os conhecimentos tradicionais,": essa informação esta equivocada, uma vez que hoje e antes o produtor familiar, o "Zé Bombinha" e o assentado estavam acostumado a nao ter nenhum habito de boas praticas, nao usam EPIs e nem praticam acoes ambientais sem ajuda financeira de programas de governo, ou sem uma orientaçao tecnica capacitada. (ER03)

Percebe-se nesse discurso, desconhecimento e preconceito em relação à produção artesanal, geralmente considerada rudimentar, isenta de tecnologia e “perigosa”, no sentido de ser suja e contaminada. Tais concepções, resultado, em parte, do modelo de formação sanitarista e preventivista, necessita ser superada, por meio de processos de educação, que transformem a visão ingênua, presente, quando não se integra à realidade, em uma visão criticizada, de modo a compreender que o artesanal pode ser tão ou mais seguro quanto o industrial e, que o industrial pode ser tão ou mais perigoso quanto o artesanal. Tal conclusão, somente será possível, quando se fizer a análise de risco, *in loco*, e não por meios de concepções pré-determinadas e descontextualizadas.

Neste caso, a sensibilização quanto a necessidade dessa nova normativa é urgente, visto que a RDC 275/2002<sup>21</sup>, aplicada às grandes indústrias de alimentos, era e, é usada, como base para avaliação dos estabelecimentos de pequena e média escala de produção, estando presente nas práticas de fiscalização. Na época da CP, a mesma estava em vigência há 11 anos.

No que tange à produção artesanal, o inciso III, Artigo 5º, foi questionado, entendendo-se que:

Não cabe a ANVISA proteção à produção, [...]. Lembramos que não existe produção artesanal, toda produção cabe a atividade de Indústria setor terciário da economia. [...]. Cabe ainda a Anvisa promover mais regulamentos orientativos às Vigilâncias Municipais pois estas estão carentes de ferramentas de trabalho. (VS13)

De acordo com Portaria CVS/SP – 5/2005<sup>22</sup>, alimento artesanal, no caso de origem vegetal, é “aquele produzido com características tradicionais, culturais ou regionais, e em conformidade com as exigências específicas de identidade e qualidade estabelecidas pelas legislações de alimentos e aditivos”. Entendendo por características tradicionais e culturais, àquelas em que há transmissão de saberes intergeracionais e em conformidade com a tradição cultural e, por características regionais, os processos que usam matérias primas regionais.



A não distinção entre produção artesanal e industrial, em prol de uma produção padronizada em relação às formas de fazer e suas características, coloca em risco e, exclui, a produção tradicional, culturalmente referenciada e, a identidade de quem produz<sup>14</sup>.

Dentre as considerações, solicitou-se que o processo seja participativo, e o termo “respeitando” seja substituído por “considerando”.

Substituir "respeitando" por "considerando" favorece uma melhor compreensão que o Fiscal de vigilância sanitária deve considerar os costumes e conhecimentos tradicionais na aplicação da legislação, no entanto a partir da análise de risco propor boas práticas quando estes costumes e conhecimentos possam representar risco a saúde do consumidor ou do trabalhador. (VS29)

Substituir o termo “respeitando” por “considerando”, pode impor uma prática de “invasão cultural”. Esse termo freireano, sugere a imposição de um saber sobre outro saber, a partir da desvalorização de um em relação à valorização de outro. Neste processo, a visão de sociedade é imposta, coisificando os indivíduos que, silenciados, tem sua cultura descartada e substituída. A invasão cultural mantém a estrutura de opressão, ampliando as desigualdades sociais e impedindo a inclusão de sujeitos no processo histórico. A superação das desigualdades se faz pelo caminho da dialogicidade, visto que “O diálogo é o encontro amoroso dos homens (e mulheres) que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”<sup>23</sup>.

Em relação às atividades educativas, algumas considerações condenaram o caráter orientativo da proposta:

Não cabe a natureza orientadora em primeiro plano, a natureza da VISA é fiscal e transversalmente a pode ser exercida atividade de orientação e educação sanitária. No mínimo imoral a proposta acima e denigre a VISA. (VS35)

Cabe a ANVISA as competências mencionadas anteriormente, o que não significa que o aspecto educativo não possa ser considerado o indutor das orientações a serem consideradas e seguidas e que esse processo ocorra e o objeto da ação atenda os critérios de qualidade estabelecidos pela resolução. Esta questão demonstra quanto o modelo prescritivo de qualidade, baseado em evidências científicas, está presente nas ações fiscalizadoras<sup>3</sup>. Fato sustentado pela consideração relacionada à simplificação da linguagem voltada ao empreendedor:

O empreendedor não tem necessidade de receber a linguagem acessível. A comunicação deve ser feita através do Responsável Técnico do empreendimento, para que este repasse o recado ao empreendedor. (ER06)

Este modelo de educação não transforma a realidade, apenas pune o produtor que comete infrações, por não compreender os termos linguísticos legais<sup>4</sup>. Apresentar o instrumento legal sem problematizá-lo, como que em uma prescrição alheia<sup>18</sup>, coisifica e impede o exercício da cidadania por estes produtores, roubando-lhes a autonomia e o poder de decisão sobre sua vida e produção.

Quanto à localização dos estabelecimentos, algumas considerações são apresentadas:

Serão fabricados produtos de interesse a saúde em casebres, sem nenhuma condição de funcionamento. Sem condições sanitárias, será risco a produção em ambientes inadequados. (VS25)

Um absurdo esta permissão!!! Todas as demais legislações sanitárias referentes a alimentos deveriam ser revistas então. Casa com crianças, cachorros, gatos, papagaio, piriquito, água sem procedência, fossa séptica no quintal, geladeira de uso comum, mosquito, mosca, ratos, baratas, falta de controle de temperatura.... enfim, pode ter tudo isso e mais um pouco durante a produção. Deveriam ter no mínimo um local exclusivo para manipulação, independente da residência. (OT01)

O fato da realidade não ser conhecida, localmente, pode gerar julgamentos pré-concebidos. Há, nestas considerações, um distanciamento entre o significado de fazer tradicional, saudável e adequado, caracterizando a produção artesanal e caseira, como perigosa, abandonando práticas culturais e históricas. A reprodução destas percepções fortalece a: indústria de alimentos, padronização, homogeneização, alta tecnologia, ausência de manipulação e de manipuladores, gerando desempregos e/ou subempregos.

Na redação final da RDC 49/13, o seguinte parágrafo único foi apresentado: “A regularização das atividades dos empreendimentos objeto desta resolução pressupõe a anuência dos empreendedores quanto à inspeção e fiscalização sanitárias do local de exercício das atividades”<sup>12</sup>, deixando explícito que, independente do modelo de produção, este estará sujeito à fiscalização e inspeção sanitária, apresentando condições mínimas e adequadas. A possibilidade de produção de alimentos em residências auxilia e regulariza a produção, contribuindo para formalização e segurança dos consumidores.

Considerações equivocadas sobre responsabilidade técnica foram apresentadas:

Voluntários? Por que? se podem muito bem pagar.... Visitei uma MEI que faz pão de mel e sanduiche natural, e outros doces para festa. Já tem 3 funcionárias, construiu local próprio e não consegue atender a demanda... Gastou 4 mil reais para pagar laboratório para fazer informação nutricional de seus produtos, e vocês ainda falam em voluntários? Podem sim pagar responsável técnico com um mínimo de horas semanal ou mensal. Deveriam exigir, pois a Visa não tem condições e não irá realizar tantas capacitações e acompanhar as empresas. (OT01)

Esta percepção reforça o desconhecimento da realidade, com generalização de situações isoladas, colocando em risco, a SAN e a vida das famílias produtoras, ampliando o quadro de desigualdade social, sendo urgente problematizar tais concepções visando desvelamento das situações e aproximação contextual.

Ainda, a falta de preparo e de condições dos agentes da VISA foram identificadas:

VISA NÃO É INSTITUIÇÃO DE ENSINO E NECESSITA TER SEU CORPO TÉCNICO PREPARADO PARA LIDAR COM O SEGMENTO, QUE TEM ESPECIFICIDADES DE ORDEM SUBJETIVA. (PS02)

Diante disso, a redação final do artigo 13, inciso II, da RDC 49/13, foi assim aprovada: “[...] exceto agentes de fiscalização sanitária”, possibilitando aos demais servidores públicos assessorar esses empreendimentos<sup>11</sup>.

Ainda, considerações de cunho legalista foram realizadas, reflexo do modelo de formação de profissionais da saúde, pautado no modelo biomédico, que se caracteriza por ser reducionista, descontextualizado, positivista e preventivista:

[...] legislação tem que ser cumprida sem exceções. (ER05)

Por fim, em relação à pergunta: *Você deseja incluir algum outro dispositivo na proposta, além dos acréscimos eventualmente já sugeridos?*, uma consideração chamou a atenção, reforçando a necessidade de provocar uma aproximação entre quem produz, quem consome e quem fiscaliza produtos alimentícios voltados ao consumo humano.

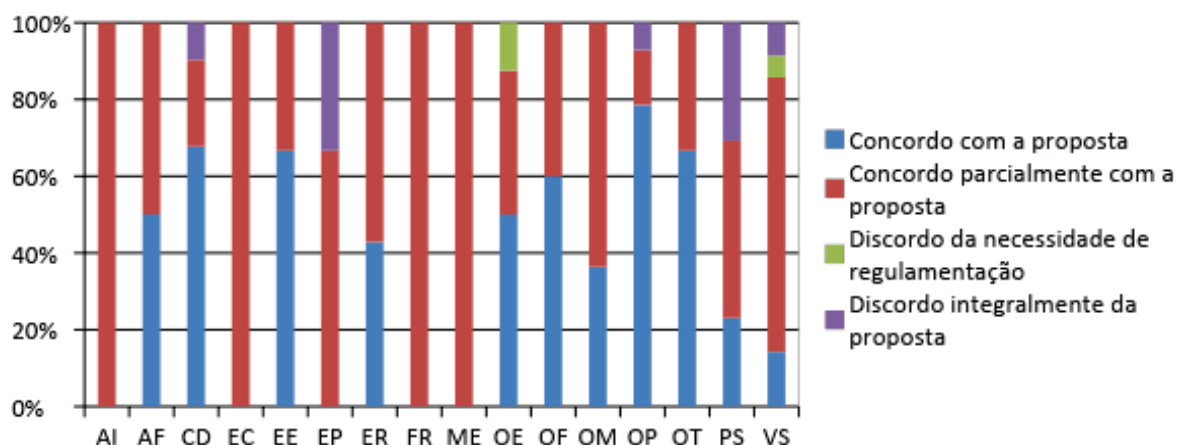
TODO O CONTEUDO DA PROPOSTA VULNERABILIZA OS PROPÓSITOS DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, ABRINDO PRERROGATIVAS DE UTILIZAÇÃO

INDISCRIMINADA DE PRODUTOS NOCIVOS À SAÚDE HUMANA E AO MEIO AMBIENTE. (CD22)

### Sobre concordâncias

Enquete acerca da discordância ou concordância com a proposta foi realizada ao final da CP 37/2013, conforme Figura 1.

Figura 1. Concordância ou discordância com a proposta de resolução. Consulta Pública 37/2013 - ANVISA.



Fonte: As autoras, 2019.

A maioria dos participantes concordou com a regulamentação da proposta, demonstrando compreender a necessidade de diferenciar os tipos de produção. No que tange à discordância, a maioria que discorda é de Empresas Privadas ou Profissionais da Saúde, o que sugere dificuldade em compreender a necessidade de legislação específica; sentimento de “favorecimento” a estes produtores e; insegurança quanto ao risco de contaminação dos produtos comercializados.

Comparando esses resultados com os obtidos por Viana (2017) percebeu-se a presença de considerações que se aproximam dos objetivos do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, sendo um avanço em direção à SAN e ao DHAA<sup>24</sup>.

### CONCLUSÃO

A análise das considerações sobre a proposta categorizadas como “aproximações” que apresentam uma sintonia com o conceito de SAN, no sentido de valorizarem aspectos como: preservação das práticas culturais na produção artesanal, que possibilitam a comercialização de produtos seguros, de qualidade, beneficiando

produtores e consumidores, que acessarão alimentos históricos e socialmente referenciados e aceitos, culturalmente enraizados, possibilitando geração de renda e desenvolvimento local, com conseqüente redução das desigualdades sociais. A compreensão de tais aspectos revela um entendimento da finalidade da RDC 49.

Por outro lado, a identificação de comentários categorizados como “distanciados” do entendimento do conceito de SAN revelam a necessidade de desvelamento de situações-limites que impedem a inclusão produtiva de pequenos e médios produtores, e que colaboram com a reprodução de um sistema opressor, mantido, muitas vezes, por forças políticas, estruturas de poder centradas no fortalecimento do mercado e/ou por processos educacionais elitistas e excludentes que promovem a manutenção das desigualdades sociais e favorecimento de pequenos oligopólios da área de alimentos – a exemplo das grandes indústrias de alimentos e multinacionais, são reforçados a partir desse tipo de prática e de visão de mundo.

A RDC 49/2013 se constitui num avanço em termos de marco legal, sendo fundamental o seu fortalecimento, pois ações públicas e políticas progressistas que abrem caminho para processos de inclusão social colaboram para a tomada de consciência por parte de todos os segmentos envolvidos. Como desdobramentos de tais dinâmicas têm-se, o empoderamento dos atores sociais, o resgate da cidadania e o protagonismo, enquanto um caminho para a superação do modelo hegemônico de produção alimentos, visando a promoção de direitos humanos, em especial, do DHAA, da SAN e da Soberania Alimentar.

Ações que envolvem a construção coletiva e participativa da população, a exemplo dessa resolução, são necessárias e podem gerar políticas públicas inovadoras, necessárias e inclusivas.

Por fim, ressalta-se que a SAN não é um direito conquistado individualmente, necessitando de diversos setores e ações que se comprometam com as condições de vida e saúde da população em geral, sendo os produtores de alimentos, uma parcela que deve ser considerada, visando garantir alimentação adequada, saudável, de qualidade, tradicional e culturalmente referenciada para todos e de forma permanente.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da

Fundação Araucária - Paraná, por meio do Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social, Pesquisa e Extensão Universitária.

## REFERÊNCIAS

1. Alves SMC. Processo de participação da sociedade civil nas consultas públicas realizadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA (2000-2006) [dissertação]. Brasília: Universidade de Brasília; 2008.
2. BRASIL. Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999. Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9782.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9782.htm).
3. Silveira PRC, Heinz CU. Controle de Qualidade normativo e qualidade ampla: princípios para re-estruturação e qualificação da produção artesanal de alimentos. I Congresso Internacional de Desenvolvimento Rural e Agroindústria Familiar, 2005, São Luis Gonzaga-RS.
4. Schottz V, Cintão RP, Santos RM. Convergências entre a Política Nacional de SAN e a construção de normas sanitárias para produtos da Agricultura Familiar. *VigilSanit Debate*. 2014;2(04):115-23.
5. MCKEON, N. Food security governance: Empowering communities, regulating corporations. Routledge. 2015, p. 11-68.
6. Hoffmann R. Determinantes da Insegurança Alimentar no Brasil: Análise dos Dados da PNAD de 2004. *Segurança Alimentar e Nutricional*. 2008;15(1):49-61.
7. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MP. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2015;2:46-272.
8. Peraci AS.; Bittencourt GA. Agricultura familiar e os programas de garantia de preços no Brasil: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). In: *Fome Zero: a experiência brasileira*. Brasília, DF: MDA, p. 191-222, 2010.
9. Brasil. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. *Diário oficial da União*, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm)
10. Instituto Sociedade, População e Natureza. Oficina Normas Sanitárias para alimentos de produção artesanal, familiar e comunitária: Relatório final. Brasília (Distrito Federal), set. 2012.
11. Brasil. Agência de Vigilância Sanitária – Anvisa. RDC 49/2013: Norma comentada. Brasília: Ministério da Saúde. 2014.

12. Agência de Vigilância Sanitária - Anvisa. Consulta Pública nº 37/2013 - inclusão produtiva com segurança sanitária. [citado em 2017 nov 02] Disponível em: [http://formsus.datasus.gov.br/site/resultado\\_detalhe.php?id\\_aplicacao=12601&id\\_aplicacao\\_campo=413620](http://formsus.datasus.gov.br/site/resultado_detalhe.php?id_aplicacao=12601&id_aplicacao_campo=413620).
13. Orlandi EP. Análise de discurso: Princípios & procedimentos. 8ª edição, Campinas: Pontes; 2009.
14. Cruz FT, Schneider S. Qualidade dos alimentos, escalas de produção e valorização de produtos tradicionais. Rev. Bras. de Agroecologia. 2010; 5(2): 22-38.
15. Brasil. Portaria nº 326 – SVS/MS de 30 de julho de 1997. Regulamento técnico sobre as condições higiênico-sanitárias e de boas práticas de fabricação para Estabelecimentos produtores/industrializadores de alimentos. 1997. Disponível em: <http://www.hc.ufu.br/sites/default/files/tmp//326.pdf>.
16. Brasil. Portaria nº 368, de 4 de setembro de 1997. Regulamento técnico sobre as condições higiênico-sanitárias e de boas Práticas de elaboração para estabelecimentos elaboradores/ Industrializadores de alimentos. Disponível em: [http://www.crmvgo.org.br/legislacao/7\\_CARNE/368\\_97.pdf](http://www.crmvgo.org.br/legislacao/7_CARNE/368_97.pdf).
17. Michaelis H, Adalberto PS. Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. 10 ed. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo; 2002. Risco, p. 1849.
18. Freire P. Extensão ou comunicação? 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983.
19. Brasil. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm).
20. Duarte CMR. Equidade na legislação: um princípio do sistema de saúde brasileiro? Ciência & Saúde Coletiva, 2000;5(2):443-463.
21. Brasil. Resolução de diretoria colegiada – RDC Nº 275, de 21 de outubro de 2002. Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. 2002. Disponível em: [http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2718376/RDC\\_275\\_2002\\_COMP.pdf/fc9e9dac0-ae57-4de2-8cf9-e286a383f254](http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2718376/RDC_275_2002_COMP.pdf/fc9e9dac0-ae57-4de2-8cf9-e286a383f254).
22. São Paulo. Portaria CVS, 5 de 12/05/2005. A Diretoria Técnica do Centro de Vigilância Sanitária, da Coordenadoria de Controle de Doenças, da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, à vista do que expressa o artigo 18, inciso I, alínea “F”, do Decreto Estadual nº 10.083, de 23 de setembro de 1998. 2005. Disponível em: [http://www.cvs.saude.sp.gov.br/zip/E\\_PT-CVS-05\\_120205.pdf](http://www.cvs.saude.sp.gov.br/zip/E_PT-CVS-05_120205.pdf).
23. Freire P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1967.

24. Viana CL. Inclusão produtiva com segurança sanitária: uma análise crítica da percepção dos atores sociais sobre os possíveis impactos da RDC nº49 publicada em 2013 pela Anvisa [Dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2017.



## ANEXO 02 – TCLE.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Mônica de Caldas Rosa dos Anjos e Paula Karolyne Jandrey, professora e estudante de pós-graduação (mestrado) - da Universidade Federal do Paraná, convidamos o senhor | a senhora, participante do processo de educação para implementação da Resolução SESA/PR nº. 004/2017, a participar de um estudo intitulado Investigação de processos educacionais em Saúde: CTS presente? Esta pesquisa contribuirá com a identificação de limitações, avanços e demandas voltadas à construção de um projeto de educação crítica, cidadã e transformadora.

a) O objetivo desta pesquisa é "Identificar a presença de aspectos da educação crítica e CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) nos processos de educação profissional, permanente e popular em Saúde". A abordagem CTS visa compreender aspectos da Ciência e da Tecnologia que afetam direta ou indiretamente os processos de Educação.

b) Caso o senhor | a senhora participe da pesquisa, será necessário responder uma entrevista contendo \_\_\_ questões sobre suas percepções acerca do processo educacional vinculado às oficinas de capacitação para implementação da Resolução SESA/PR nº. 004/2017, com duração aproximada de \_\_\_ minutos. A entrevista será gravada por meio de gravador digital.

c) O senhor | a senhora não necessitará se deslocar para participar da pesquisa, visto que algum(a) integrante de nossa equipe irá até o local indicado pelo senhor | a senhora para realizar a entrevista mencionada no item b, acima. O tempo estimado para realizar esta etapa será de \_\_\_ minutos.

d) É possível que o senhor | a senhora experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento ou mesmo cansaço durante a realização da entrevista. Caso ocorram, o senhor | a senhora poderá solicitar que a etapa seja cancelada ou remarcada.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento e cansaço.

f) Os benefícios esperados com esta pesquisa são a promoção de discussões acerca dos processos educacionais em Saúde, de modo a ampliar as possibilidades de promoção de Saúde, bem como de promoção de uma educação crítica, cidadã e transformadora.

g) As pesquisadoras Mônica de Caldas Rosa dos Anjos e Paula Karolyne Jandrey, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas no endereço da Universidade Federal do Paraná – Prédio do Departamento de Nutrição – Av. Prefeito Lothário Meissner nº. 632 – Jardim Botânico, no telefone fixo 3360-4007 das 9-12 e das 14-17 horas, bem como, nos seguintes endereços de e-mail monica.anjos@ufpr.br e pkjandrey@hotmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor | a senhora | você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor | a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Ativado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Saúde Humana do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PR nº 342 4274  
na data de 28/10/2017 04

Participante da Pesquisa \_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE: Paula  
Orientadora: Paula

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR / CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 385 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-340 |  
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

l) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (Pesquisadora principal e estudante do Programa de Pós-graduação em Alimentação e Nutrição). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade)

j) O material obtido – entrevista gravada em áudio – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído (apagados) ao término do estudo, dentro de 5 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como deslocamento, não são de sua responsabilidade e o senhor | a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se o senhor | a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

*Rosita A. Jorany*

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PR nº 342/1974  
na data de 21/06/2019

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Pedro Camargo, 265 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-340 |  
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

## **APÊNDICE 01 – ROTEIRO NORTEADOR VOLTADO AO ARTICULADOR DA RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017**

### **BLOCO 01 – Formação profissional/atuação**

1. Qual sua formação profissional?
2. Em que locais trabalhou?
3. O senhor participou de outros processos educativos, voltados para formação em educação durante sua trajetória profissional? Caso sim, quais? Poderia citar os que o senhor considera mais relevantes?
4. Que aspectos da sua vida profissional você elenca que afetam/afetaram a sua forma de atuação profissional?

### **BLOCO 02 – Construção da normativa**

5. O senhor poderia explicar como foi o processo de construção da Resolução SESA 004/2017?

### **BLOCO 03 – Planejamento das oficinas**

6. O senhor poderia descrever como foi o processo de planejamento das oficinas de capacitação? Esta é a denominação correta? Quais os objetivos? Quantas etapas foram realizadas?
7. O senhor poderia descrever como foi a realização das oficinas de capacitação?
8. As metodologias de educação utilizadas foram debatidas com os demais participantes, em algum momento?

### **BLOCO 04 – Percepção sobre o processo**

9. Qual a sua compreensão sobre processos de educação (em geral)?
10. O senhor participou como educador nestas oficinas de capacitação? Caso sim, que metodologia / estratégia pedagógica o senhor utilizou?
12. Como o senhor percebe o seu papel e atuação nas oficinas de capacitação?
13. O senhor considera que essas oficinas de capacitação atenderam ao objetivo proposto? Poderia mencionar em quais aspectos isso ocorreu/ou não ocorreu?
14. Como o senhor avalia essas oficinas de capacitação?

### **BLOCO 05 - Rede**

15. Poderia citar quem foram as pessoas que participaram do processo de estruturação das oficinas de capacitação (idealizadores)? E quem foram as pessoas que participaram da realização das oficinas de capacitação (educadores)? Como denominam essas pessoas? Como percebe essas pessoas no processo?
16. O senhor tem mais alguma consideração a adicionar?

## **APÊNDICE 02 – ROTEIRO NORTEADOR VOLTADO AOS IDEALIZADORES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017**

### **BLOCO 01 – Formação profissional/atuação**

1. Qual sua formação profissional?
2. Em que locais trabalhou após sua formação inicial?
3. O senhor/senhora participou de outros processos educativos, voltados para formação em educação durante sua trajetória profissional? Caso sim, quais? Poderia citar os que o senhor/senhora considera mais relevantes?
4. Que aspectos da sua vida profissional você elenca que afetam/afetaram a sua forma de atuação profissional?

### **BLOCO 02 – Construção da normativa**

5. O senhor/senhora participou do processo de construção da resolução SESA/PR 004/2017? Se sim, de quais etapas?

### **BLOCO 03 – Planejamento das oficinas**

6. Qual a motivação para a realização dessas oficinas de capacitação?
7. Poderia descrever como ocorreu o planejamento dessas oficinas de capacitação?
8. Poderia descrever como ocorreu o processo de capacitação dos trabalhadores da vigilância sanitária?
9. O senhor/senhora participou de alguma atividade onde foram debatidas metodologias de educação, previamente a realização das oficinas?

### **BLOCO 04 – Percepção sobre o processo**

10. Qual a sua compreensão sobre processos de educação (em geral)?
11. Que metodologia / estratégia pedagógica o senhor/senhora utilizou?
12. Como o senhor/senhora percebe o seu papel e atuação nas oficinas de capacitação?
13. O senhor/senhora considera que essas oficinas de capacitação atenderam ao objetivo proposto? Poderia mencionar em quais aspectos isso ocorreu/ou não ocorreu?
14. Como o senhor/senhora avalia essas oficinas de capacitação?

### **BLOCO 05 - Rede**

15. Poderia citar quem foram as pessoas que participaram do processo de estruturação das oficinas de capacitação (idealizadores)? E quem foram as pessoas que participaram da realização das oficinas de capacitação (educadores)?
16. O senhor tem mais alguma consideração a adicionar?

### **APÊNDICE 03 – ROTEIRO NORTEADOR VOLTADO AOS EDUCADORES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO SESA/PR 004/2017**

#### **BLOCO 01 – Formação profissional/atuação**

1. Qual sua formação profissional?
2. Em que locais trabalhou após sua formação inicial?
3. O senhor/senhora participou de outros processos educativos, voltados para formação em educação durante sua trajetória profissional? Caso sim, quais participou? Poderia citar os que o senhor/senhora considera mais relevantes?
4. Que aspectos da sua vida profissional você elenca que afetam/afetaram a sua forma de atuação profissional?

#### **BLOCO 02 – Construção da normativa**

5. O senhor/senhora participou do processo de construção da resolução SESA/PR 004/2017? Se sim, de quais etapas?

#### **BLOCO 03 – Planejamento das oficinas**

6. Poderia descrever como ocorreu o processo de capacitação dos trabalhadores da vigilância sanitária?
7. O senhor/senhora participou de alguma atividade onde foram debatidas metodologias de educação, previamente a realização das oficinas?

#### **BLOCO 04 – Percepção sobre o processo**

8. Qual a sua compreensão sobre processos de educação (em geral)?
9. Que metodologia / estratégia pedagógica o senhor/senhora utilizou?
10. Como o senhor/senhora percebe o seu papel e atuação nas oficinas de capacitação?
11. O senhor/senhora considera que essas oficinas de capacitação atenderam ao objetivo proposto? Poderia mencionar em quais aspectos isso ocorreu/ou não ocorreu?
12. Como o senhor/senhora avalia essas oficinas de capacitação?
13. O senhor tem mais alguma consideração a adicionar?